



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NOS ENTREMEIOS DAS MEMÓRIAS DE ALUNOS DA
EJA EM PORTEL - PARÁ**

JACIRA DA COSTA BAIA

BELÉM-PA

2020

JACIRA DA COSTA BAIA

**LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NOS ENTREMEIOS DAS MEMÓRIAS DE ALUNOS DA
EJA EM PORTEL – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha

BELÉM-PA
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D1111 da Costa Baia, Jacira.

Leitura numa perspectiva discursiva: uma possibilidade de construção de sentidos nos entremeios das memórias de alunos da EJA em Portel - Pará / Jacira da Costa Baia. — 2020.

175 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2020.

1. Leitura. 2. Ensino. 3. Análise do Discurso. 4. Língua Portuguesa. 5. Gênero Memórias. I. Título.

CDD 405

JACIRA DA COSTA BAIA

**LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NOS ENTREMEIOS DAS MEMÓRIAS DE ALUNOS DA
EJA EM PORTEL – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.
Orientador: Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha
Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi
Examinadora Titular Interna
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Nilsa Brito Ribeiro
Examinadora Titular Externa
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

BELÉM-PA
2020

Dedico este trabalho à minha fonte de inspiração para buscar vencer desafios: minha mãe Raimunda (*in memoriam*), meu pai Donino, meu esposo Márlus, meus filhos Jeysa, Fábio e Jersonias Júnior, meus netos Ismael, Sara, Arthur, Isac e Elisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido forças e me permitido chegar ao final de minha pesquisa, apesar de tantas dificuldades físicas e emocionais pelas quais passei durante o curso.

À minha mãe Raimunda da Costa Baia (*in memoriam*), que mesmo debilitada, com pouca voz, sem nem mesmo me reconhecer por causa do estágio avançado do Alzheimer, sempre me abençoava todas as vezes que eu ia me despedir antes das viagens em que eu me deslocava para estudar.

Ao meu pai Donino de Sousa Baia, que juntamente com minha mãe foi o responsável por minhas primeiras aprendizagens e, mesmo tendo estudado pouco, sempre se mostrou preocupado com a minha educação escolar, desde os primeiros anos.

Ao meu esposo Márlus Pinto, pela sua paciência e pelo companheirismo que demonstrou nas longas noites que passei debruçada em leituras e digitações, e pelas vezes que me acompanhou em minhas viagens, sempre me apoiando, me dedicando carinho e cuidados.

Aos meus Filhos, Jeysa Adriana, Fábio Alexandre e Jesonias Júnior, que são e sempre serão o meu maior estímulo para vencer desafios e buscar evoluir pessoal e profissionalmente.

Aos meus netos Ismael, Sara, Arthur, Isac e Elisa, minha inspiração para sempre pensar num futuro de realizações pessoais e profissionais e a quem quero dar exemplos de persistência e perseverança.

Aos meus irmãos que sempre acreditaram em mim e sempre me deram forças para que eu buscasse a evolução de minha formação profissional.

Ao meu sobrinho Michel Baia, que me recebeu gentilmente em sua casa todas as vezes que vim a Belém para estudar.

À minha amiga Izabel Leão, que me incentivou a me inscrever para fazer a prova do PROFLETRAS, quando nem eu mesma acreditava que eu conseguiria uma vaga.

Aos meus colegas e parceiros de trabalhos em grupo Márcia Cavalcante e Josué Lima, com quem passei parte do meu tempo numa relação de colaboração e de aprendizagem recíproca.

A todos os meus colegas da turma do PROFLETRAS/2018 pelos saberes compartilhados e pelas palavras de otimismo, sempre que eu me sentia desmotivada, em razão do cansaço

causado pelas longas viagens de Portel a Belém, e vice-versa, e pelos problemas físicos e emocionais que tive durante o curso.

Ao meu orientador, Professor Marcos André Dantas da Cunha, por ter se disponibilizado a me orientar no percurso de minhas pesquisas, tendo um papel fundamental na realização deste trabalho.

Às professoras Márcia Cristina Greco Ohuschi e Ivânia dos Santos Neves, que fizeram parte da minha banca de qualificação e muito contribuíram com a realização deste trabalho por meio de suas orientações, sugestões e considerações acerca do percurso de minhas pesquisas.

A todos os professores da turma do PROFLETRAS/2018 que, no âmbito de cada disciplina ministrada, foram somando possibilidades para que eu chegasse ao final desta pesquisa.

Aos meus alunos do 4º Ciclo da EJA que foram os sujeitos da minha pesquisa, me fornecendo dados para que eu pudesse concluir minha análise e chegar aos resultados.

À professora Iaci Abdon, que durante estar na coordenação do PROFLETRAS sempre mostrou boa vontade ao me receber, sempre que a procurei para tirar algumas dúvidas a respeito do curso, no que se referia às disciplinas, à distribuição de bolsas, aos prazos da qualificação e da defesa, entre outros.

À secretária do programa, Cláudia Mancebo Carneiro, que sempre se mostrou atenciosa, sempre atendeu aos alunos do PROFLETRAS com carinho e educação.

À Secretaria Municipal de Educação de Portel por não hesitar em me conceder a Licença de Aprimoramento Profissional Remunerada de parte da minha jornada de trabalho, sem a qual não teria sido possível o meu ingresso e permanência no curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, sem a qual eu teria enfrentados maiores dificuldades para concluir o curso, devido ao custo com passagens semanais de Portel a Belém ser muito alto por causa da distância.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em estudos acerca da prática de leitura na perspectiva discursiva numa turma de 4º ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal, na cidade de Portel-Pará. Problematiza-se a dificuldade de tais alunos para realizarem uma leitura de textos que aponte para a multiplicidade de sentidos, o que resulta, muitas vezes, na institucionalização de um discurso de que alunos da EJA “não sabem” ler nem escrever. Na busca por se romper com esses discursos que se propagam na escola, e que acabam sendo reproduzidos pelos próprios alunos, realizamos a presente pesquisa-ação com análise qualitativa dos dados, ancorada sobretudo na teoria da Análise do Discurso de linha francesa. Baseamo-nos nas concepções de Foucault (1987, 1996), Pêcheux (1995), Orlandi (1993, 1996, 2012, 2015), Fernandes (2008), Cunha (2011), dentre outros. Partimos da hipótese de que um trabalho com a leitura de relatos de memórias de alunos da EJA, numa perspectiva discursiva, pode possibilitar aos alunos a leitura focada nos sentidos múltiplos do texto, considerando-se os aspectos sócio-históricos e, ainda, promover a valorização dos textos produzidos pelos alunos, muitas vezes considerados na escola como textos “sem sentido”. Temos como objetivo geral compreender o discurso como constituinte e constituído pelos sujeitos-alunos e, assim, determinar as produções de sentidos dos textos, a fim de pensarmos as relações de poder que aparecem entre os saberes trazidos pela escola e os saberes encontrados nas enunciações dos sujeitos-alunos da EJA, daí buscarmos possibilidades para uma prática de leitura múltipla que valorize os saberes trazidos pelos alunos. À vista disso, realizou-se um trabalho com a leitura de relatos de memórias de alunos da EJA, numa perspectiva discursiva, tendo como objeto os textos produzidos pelos alunos de uma turma do 4º ciclo e lidos por outra, do mesmo ciclo, da mesma escola onde foi realizada a pesquisa. Inicialmente, propomos uma atividade diagnóstica para análise do processo de produção de sentidos, ou seja, da leitura realizada por parte dos sujeitos da pesquisa ao lerem relatos de memórias de outros alunos. Com base nos resultados das análises, em que constatamos que a leitura ficava mais na repetição dos sentidos explícitos no texto, realizamos cinco oficinas de leitura cujo objetivo foi proporcionar aos sujeitos-alunos o acesso a outros saberes importantes para que pudessem ler com diferentes possibilidades de sentido, para além do dito, de uma previsível transparência da linguagem. Na análise do *corpus*, consideramos algumas categorias de análise: enunciado, discurso, sujeito, identidade, memória e formação discursiva. A partir da análise de dados coletados pós-intervenção, constatamos que a maioria dos sujeitos-alunos estabeleceu maior conexão da leitura com o seu contexto sócio-histórico, saindo do campo da paráfrase para apontar para uma leitura em que os sentidos se multiplicam, o que podemos chamar de leitura polissêmica.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Leitura; Relatos de Memórias; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research is composed of studies about the practice of reading in the discursive understanding in a 4th cycle Education for the Youth and Grown-ups class (EJA) in a town school, in Portel city, Pará. It is discussed about the difficulty of students to perform text readings that indicate the multiplicity of meanings, which often results in the institutionalization of a discourse that EJA students “do not know how” to read or write. In the search to break with these speeches that are spread in schools, and that end up being replicated by the students themselves, we carried out the present research-action with qualitative analysis of the data, based above all in the French Discourse Analysis theory. It is based on the conceptions of Foucault (1987, 1996), Pêcheux (1995), Orlandi (1993, 1996, 2012, 2015), Fernandes (2008), Cunha (2011), among others. It is started from the hypothesis that a work with the reading of reports of EJA students' memories, in a discursive understanding, can enable students to read focused on the multiple meanings of the text, considering the socio-historical aspects and, also, further the appreciation of texts composed by the students, often considered at school as “meaningless” texts. Our general goal is to understand the discourse as a constitutive and constituted by the subject-students and, thus, to determine the composition of meanings of the texts, in order to think about the power relations that appear between the knowledge brought by the school and the knowledge found in the statements of the subject-students of EJA, hence we seek possibilities for a practice of multiple reading that values the knowledge brought by students. Therefore, a study was carried out with the reading of reports from EJA students' memories, in a discursive understanding, having as object the texts composed by the students of a 4th cycle class and read by another one, in the same cycle, in the same school where the research was carried out. Firstly, we propose a diagnostic activity to analyze the process of creating meanings, that is, the reading performed by the researched individuals when reading reports from other students' memories. Based on the analyzes results, in which we found that reading focused on repetition of the explicit meanings in the text, we conducted five reading workshops whose goal was to provide the subject-students with access to other important knowledge so that they could read with different possibilities of meaning, that is, of a predictable transparency of language. In analyzing the corpus, we considered some categories of analysis: statement, discourse, subject, identity, memory and discursive formation. From the analysis of data collected after the intervention, we found that most of the subject-students created a greater connection between reading and their socio-historical context, leaving paraphrase and pointing towards a reading in which the meanings are multiplied, which we can call a polysemic reading.

Keywords: Discourse Analysis; Reading; Memories Reports; Education for the Youth and Grown-ups.

Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.
(FREIRE, 1989, p. 17)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da cidade de Portel-PA	64
Figura 2: Círio de Nazaré em Portel-PA	65
Figura 3: Escritório da AMACOL sendo saqueado pela população	68
Figura 4: Fabricação de farinha de mandioca em Portel-PA	69
Figura 5: Colheita de açaí numa comunidade ribeirinha em Portel-PA	70
Figura 6: Praia Arucará em Portel-PA	71
Figura 7: Praia Tucano em Portel-PA	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição da turma em que foi realizada a pesquisa	74
Quadro 2: Síntese das atividades da oficina 01	101
Quadro 3: Síntese das atividades da oficina 02	103
Quadro 4: Síntese das atividades da oficina 03	106
Quadro 5: Síntese das atividades da oficina 04	107
Quadro 6: Síntese das atividades da oficina 05	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AMACOL – Amazônia Compensados e Laminados

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LP – Língua Portuguesa

PA – Pará

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

QAF – Questão da atividade final

QD – Questão da diagnose

SECELT – Secretaria de Esporte Lazer e Turismo

UFPA – Universidade federal do Pará

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1 NOS ESPAÇOS DA TEORIA – POR ENTRE A LÍNGUA, O SUJEITO, O TEXTO E O DISCURSO	23
1.1 DA ANÁLISE DO DISCURSO AO ENSINO	25
1.2 DO ENUNCIADO AO DISCURSO	24
1.2.1 Controle e organização dos discursos segundo Foucault	29
1.3 SUJEITO E IDENTIDADE	33
1.4 MEMÓRIA E FORMAÇÃO DISCURSIVA	38
2 A LEITURA	42
2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	42
2.2 A LEITURA COMO ATIVIDADE ESCOLAR	45
2.2.1 Gêneros discursivos – por uma prática de leitura no uso concreto da língua	49
2.2.2 O gênero memórias	52
2.3 A LEITURA DO DISCURSO	56
2.3.1 Leitura parafrástica e leitura polissêmica	59
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	62
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2 CONTEXTO E SUJEITOS	64
3.3 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	74
3.4 DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA – OS PROCESSOS DE LEITURA DOS SUJEITOS-ALUNOS	76
3.5 APRESENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	87
3.5.1 Da leitura inicial – como os sujeitos constroem sentidos	89
4 COMO INTERVÉM A PROFESSORA PESQUISADORA	101
4.1 DA LEITURA FINAL – ENTRE SENTIDOS E MEMÓRIAS	114
4.2 ANÁLISE COMPARATIVA – DA DIAGNOSE À ATIVIDADE FINAL	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE	147
APÊNDICE A – REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE “RECORDAÇÕES”	148
APÊNDICE B – REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE “MEMÓRIAS”	149
APÊNDICE C – REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE “LEITURA”	150
ANEXOS	151
ANEXO A – Texto 01: relato de memórias “Minha infância”	152
ANEXO B – Texto 02: relato de memórias “Recordando a infância”	153
ANEXO C – Texto 03: relato de memórias “História de estudante”	155
ANEXO D – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 01 da diagnose	157
ANEXO E – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 02 da diagnose	158
ANEXO F – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 03 da diagnose	160

ANEXO G – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 04 da diagnose	162
ANEXO H – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 01 da atividade final	164
ANEXO I – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 02 da atividade final	167
ANEXO J – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 03 da atividade final	170
ANEXO K – Respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 04 da atividade final	173

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de tratarmos do conteúdo deste trabalho, contaremos parte de nossa história como professora de Língua Portuguesa (doravante LP) a qual vem se constituindo das diversas experiências vivenciadas ao longo de 15 anos de efetivo exercício em sala de aula.

Iniciamos nossa trajetória como professora assim que entramos para a faculdade de Letras na Universidade Federal do Pará/Breves-Marajó, no ano de 2004. Começamos ministrando aulas na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), modalidade em que permanecemos até hoje, trabalhando com turmas de 4^a ciclo (8^o e 9^o ano do Ensino Fundamental). A opção por trabalhar com essa modalidade não ocorreu por acaso. Veio de uma memória que nos inspira a fazer um trabalho focado na superação das dificuldades que se apresentam na EJA, dificuldades estas que vivenciamos quando éramos aluna dessa modalidade. Conhecemos na prática o que é ser mãe, esposa, dona de casa e aluna.

Da experiência como professora, sempre nos vieram algumas inquietações, resultado de várias problemáticas com as quais nos deparamos desde o início de nossa profissão: um grande número de alunos do 4^o ciclo apresenta dificuldades para construir sentidos durante as atividades de leitura, raramente conseguem fazer inferências e/ou posicionar-se criticamente acerca de determinadas situações expressas no texto. A maioria dos alunos, ao responder perguntas de leituras, aponta para a repetição das palavras do autor do texto e/ou não compreende a proposta da questão, além de apresentar muitas falhas na grafia das palavras.

Os próprios alunos afirmam que suas maiores dificuldades ao estudar LP é a “falta de letras”¹ e principalmente a interpretação textual, sendo que esta última tende a causar uma certa aversão às atividades de leitura de textos, pois normalmente quando propomos tal atividade notamos descontentamento por parte de muitos alunos. Já as falhas ortográficas implicam outra dificuldade para eles: a produção textual escrita. Isso faz com que se julguem inaptos para produzirem um texto “bem escrito”².

Talvez a forma como vínhamos trabalhando a leitura pode ter causado uma certa limitação na produção de sentido, pois sempre foi baseada nas proposições do livro didático, em que muitas vezes se tratava de leituras cujas respostas eram pré-definidas e impediam a produção de sentidos em conexão com os saberes dos alunos. Sob essa concepção, tudo o que fugia da previsibilidade das respostas era considerado “errado”.

¹ Expressão usada pelos alunos para se referir a falhas ortográficas.

² Para os alunos, um texto “bem escrito” seria uma produção escrita sem falhas ortográficas.

O ingresso no PROFLETRAS nos oportunizou a soma de novos saberes aos que já possuíamos provindos de nossas formações anteriores e de nossas práticas em sala de aula. À medida que o curso foi ocorrendo, as leituras nos possibilitaram o contato com novos sentidos da linguagem, noção que adquirimos principalmente nos estudos pautados na teoria da Análise do Discurso (doravante AD), sendo inclusive um estudo novo para nós. Percebemos que podíamos ver as respostas de interpretação textual e as produções escritas de nossos alunos com outro olhar, e também propor a eles outras possibilidades de leitura que contribuíssem para que se expandissem os sentidos dos textos lidos.

Como a turma é constituída por alunos adultos com uma vasta experiência de vida, experiências estas que muitos narram oralmente, passamos a ter empatia pelo que diziam e incluímos em nossas práticas a escuta de seus relatos. Daí, passamos a refletir sobre as palavras de Freire (1989, p. 17) ao tratar do ato de educar. O autor explicita a importância

de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca.

Nesse sentido, ouvir os relatos de vida dos alunos da EJA é mais que uma forma de ensinar. É sobretudo uma forma de interagir com eles, de aprender, de valorizar a pluralidade cultural que se revela em cada história contada. Passamos a perceber em suas respostas de interpretação textual e em seus textos orais e escritos, nas diferentes propostas de produção, o quanto suas palavras, ainda que às vezes graficamente incorretas e/ou com algumas inadequações de coesão e coerência, no caso das produções escritas, refletiam um efeito de sentido para além do que imaginávamos ser necessário para escrever um “bom texto”.

Ao considerarmos os sentidos trazidos pelos textos dos alunos, verificamos que, em muitas passagens, traziam histórias de suas experiências de vida, de seus anseios, de suas alegrias e frustrações, de sua visão de sociedade. Percebemos que nossas práticas deveriam ser pensadas a partir de uma perspectiva social, histórica, ou seja, mais singularmente apontadas para questões identitárias.

Diante desse novo olhar, e como o propósito da nossa pesquisa era proporcionar possibilidades de leitura com foco nos múltiplos sentidos do texto, optamos por utilizar os próprios textos de alunos da EJA nas mediações de leitura na turma em que realizamos a

pesquisa, haja vista muito do que os alunos produzem, dizem, pode ser dimensionado do ponto de vista das singularidades, das identidades do sujeito. Daí, podemos buscar o reconhecimento dos textos dos sujeitos-alunos como espaço de certo modo privilegiado de posicionamento de saberes, a partir de um estudo teórico-metodológico que contextualize esses saberes dentro do espaço sócio-histórico.

Essa preocupação em se exercer uma prática não só de leitura, mas também de escrita que coloque os sujeitos-alunos em posição de produtores de sentidos, levando em consideração sua filiação nos contexto-sócio histórico, vem fazendo dessa temática o objeto de pesquisa de muitos estudiosos e acabam por ser foco de artigos, monografias e dissertação de mestrado, dentre outros. Com intuito de compartilhar desses saberes, por considerá-los subsídios importantes para a realização da nossa pesquisa, buscamos o acesso a muitos desses trabalhos dos quais citaremos três Dissertações de Mestrado. Duas com foco na leitura discursiva e uma com foco na utilização do gênero memórias nas atividades em sala de aula.

A Dissertação de Santos (2016), intitulada *Sujeito, língua e discurso no trabalho com textos “argumentativos” na sala de aula*, apresentada ao Programa PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas, busca analisar, numa turma de 9º ano, como ocorre a relação entre sujeito, texto e discurso a partir da leitura de textos argumentativos. Os resultados da pesquisa mostram que muitos alunos apontaram para a repetição dos discursos considerados como “verdades” nos textos lidos. Ou seja, não tomaram a argumentação como um processo em que os sentidos são construídos no momento da leitura numa relação com o sócio-histórico. Com base nos resultados da análise, buscou-se práticas para contribuir para a formação do sujeito-leitor, considerando seus gestos de interpretação. Foram implementadas atividades de leitura de textos argumentativos, ancoradas nos pressupostos teóricos da AD. De acordo com a autora, tais práticas possibilitaram aos alunos melhores construções argumentativas e apontamento para suas posições ideológicas.

Souza (2017), em sua Dissertação, intitulada *Discursivização e didatização: aplicabilidade didático-pedagógicas do gênero fábulas no Ensino Fundamental II*, apresentada ao Programa PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande, a partir de reflexões acerca da prática de leitura na perspectiva discursiva, apresenta uma proposta interventiva que consiste num projeto de leitura com o gênero fábulas, por considerar que um trabalho com esse gênero pode proporcionar uma conexão da leitura com a realidade do aluno, o que pode possibilitar uma leitura crítica e reflexiva que aponte para a produção de sentidos no espaço da interdiscursividade. Embora não tenha sido implementada a proposta para

verificar seus resultados, a autora vê no projeto um subsídio teórico-metodológico que pode auxiliar professores e alunos na prática de uma leitura que promova múltiplas possibilidades de sentidos ligados às vivências dos alunos.

A Dissertação de Sousa Neta (2016), apresentada ao Programa PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, apresenta uma pesquisa sob a concepção de linguagem como um processo dialógico, interativo, em que o aluno é colocado como sujeito de seu próprio discurso. Com o título *Escrita do gênero memórias: das práticas sociais ao contexto da sala de aula*, a pesquisa seguiu uma linha conduzida por sequência didática, focando no gênero textual “Memórias” como suporte para suas atividades de investigação e intervenção, numa turma de 9º ano de uma escola pública, na cidade de João Pessoa-Paraíba. A escolha do gênero deu-se a partir da necessidade de trabalhar as dificuldades de produção escrita dos alunos, mas também possibilitou o conhecimento e resgate dos valores socioculturais dos grupos sociais em que estão inseridos. O *corpus* de análise do referido trabalho foi constituído de produção textual a partir de sequências didáticas que possibilitaram aos alunos conhecerem e produzirem por etapas o gênero “Memórias”, de modo que pudessem aprimorá-los quanto ao uso de recursos linguísticos e estilísticos da língua.

A soma dos três trabalhos nos leva a refletir sobre a importância de se analisar como ocorre a relação entre sujeito, texto e discurso para se ter a compreensão de como eles produzem sentidos a partir da leitura, e a partir daí propor atividades que possam ampliar sua capacidade discursiva. Também nos possibilita refletir sobre como um trabalho com “memórias” pode proporcionar a conexão da leitura com as vivências dos alunos, o que pode possibilitar a prática de uma leitura crítica e reflexiva, que aponte para um campo maior de significação das leituras.

Nesse mesmo viés, ao consideramos que o uso da linguagem só ocorre nos diversos campos da atividade humana, e que esta implica as diversas formas de uso da língua por meio de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 61), que constituem os gêneros do discurso, preocupamo-nos em trabalhar com a linguagem na concretização desse uso. Para tanto, elegemos um gênero por meio do qual os sujeitos-alunos costumam dizer/contar as formas como eles se relacionam com o meio social em que vivem, o “relato de memórias”.

Esse tipo de relato é uma prática comum dos alunos da EJA, observada nas conversações da sala de aula. Consideramos também o fato de tais relatos retratarem muito da realidade sociocultural local do município de Portel – PA, com o qual vários alunos poderiam se identificar. Isso traz a possibilidade de se traçar a identidade e um processo de identificação do

próprio sujeito-aluno leitor, pois este poderia relacionar a leitura com a sua própria realidade, por meio dos sentidos que podem ser construídos durante a leitura e, a partir daí, produzir discursos, que é um dos objetos de estudo do presente trabalho.

Para a produção dos relatos de memórias que seriam lidos na turma cujos alunos são de fato os sujeitos de nossa pesquisa, contamos com a participação de outra turma do 4º ciclo da EJA.

Vimos também nessa ideia a possibilidade de rompermos com o que de certa forma se convencionou na escola de que os alunos da EJA não leem nem escrevem no sentido de produzir sentidos. Isso que se constitui, muitas vezes, como uma espécie de negação dos saberes desses sujeitos sob uma prática de leitura que considera o texto “como um objeto fechado em si mesmo e autossuficiente” (ORLANDI, 1993, p. 44), cujo sentido independe dos aspectos históricos e sociais que envolvem tanto o texto quanto o leitor.

Destarte, nos ocupamos em desenvolver esta pesquisa-ação com análise qualitativa dos dados, focalizando o seguinte objeto de investigação: como desenvolver uma prática de leitura focada nos múltiplos sentidos do texto, voltando-se para a produção de efeitos de sentidos que se encontram na subjacência dos discursos de textos de relatos de memórias produzidos por alunos do 4º ciclo da Educação de Jovens e Adultos.

Delimitado o nosso objeto de investigação, formulamos a hipótese de que um trabalho com a leitura de relatos de memória de alunos da EJA, numa perspectiva discursiva, pode possibilitar aos alunos a leitura focada nos múltiplos sentido do texto, considerando-se os aspectos sócio-históricos, e ainda promover a valorização dos textos produzidos pelos alunos, muitas vezes considerados na escola como textos “sem sentido”.

Nesse sentido, podemos apontar o seguinte objetivo geral: Compreender o discurso como constituinte e constituído pelos sujeitos-alunos e, assim, determinar as produções de sentidos dos textos, a fim de pensarmos as relações de poder que aparecem entre os saberes trazidos pela escola e os saberes encontrados nas enunciações dos sujeitos-alunos da EJA, daí buscarmos possibilidades para uma prática de leitura múltipla que valorize os saberes trazidos pelos alunos.

Desse objetivo, outros se implicam. Desse modo, na pesquisa, buscamos fazer com que os alunos sujeitos da pesquisa reconheçam, na subjacência dos discursos de outros sujeitos-alunos, reflexos dos contextos históricos-sociais de um determinado sujeito e espaço. Também reconheçam que os saberes trazidos por eles mesmos e por outros alunos, independentemente de especificidades culturais, são importantes para a sua aprendizagem e para a valorização das

diferenças culturais existentes no meio em que vivem. Ainda, proporcionar possibilidades para a construção de múltiplos sentidos nas práticas de leituras e autonomia para se posicionar de forma reflexiva diante de situações sociais expressas nos textos.

Para a realização desse trabalho, contamos com as contribuições teórico-metodológicas da AD, já que para essa disciplina ler é muito mais do que decodificar signos linguísticos e prever respostas segundo um sentido único. Para a AD, “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta” (ORLANDI, 1993, p. 86). Na perspectiva da referida teoria, um texto pode ir em diferentes direções de sentidos. Diferentes gestos de interpretação, distintas relações com a exterioridade do texto podem constituir novas significações (ORLANDI, 1993, p. 14).

Nossa escolha pelo trabalho com a leitura nesta Dissertação, parte do princípio de que a leitura possibilita melhor compreensão de mundo a partir da capacidade de compreender, inferir e discutir assuntos da realidade histórica, social e cultural dos sujeitos-alunos. Portanto, apesar de buscarmos valorizar os discursos subjacentes aos textos dos alunos, este trabalho dedicou-se principalmente a atividades de leitura com foco na produção de múltiplos sentidos do texto, considerando como fator importante para as condições de produção de discursos e sentidos, os saberes que circulam nas turmas da EJA, os quais os sujeitos-alunos revelam em seus relatos de memórias. Isso, tanto nos textos orais, nos momentos de descontração nas aulas, quanto nos textos escritos propostos nas atividades.

Sendo assim, os textos que utilizamos nas atividades de leitura, tanto da diagnose quanto da proposta de intervenção, numa turma de 4º ciclo da EJA, ano 2019, foram produzidos por alunos do 4º ciclo da EJA, que estudaram no ano de 2018, na mesma escola onde foi realizada a pesquisa. Os relatos de memórias foram produzidos sob as sugestões dos temas *Tempo de infância e Minha trajetória escolar*, por serem os temas que observamos ser mais recorrentes em seus relatos orais, estes que eles costumam realizar espontaneamente na sala de aula.

Esta Dissertação está dividida em quatro seções. Na primeira, discorreremos brevemente sobre o histórico da AD de Linha Francesa e abordamos alguns conceitos de categorias de análise que são relevantes nestes estudos, a saber, enunciado, discurso, sujeito, sentido, identidade, memória/interdiscurso e formação discursiva, entre outros. Como principal subsídio norteador dos estudos desta seção encontram-se as obras de Foucault (1987, 1989), Cunha (2011), Fernandes (2008), Fernandes e Navarro (2012), Orlandi (1996, 2008, 2012 e 2015), Bauman (2004), e Hall (2006).

Na segunda seção, explicitamos algumas considerações sobre a importância da leitura e a prática da leitura como atividade escolar, valendo-nos de contribuição de alguns pressupostos teóricos de Freire (1987, 1989), Antunes (2003, 2010) Koch (2018) e Leffa (1996). Também discorreremos sobre o trabalho com gêneros discursivos, sobre o gênero “memórias” e sobre a leitura na perspectiva discursiva, tendo como principal referencial teórico para tratar desse último tema, as obras de Orlandi (1996, 2008, 2012 e 2015).

Na terceira seção, tratamos da metodologia da pesquisa. Apresentamos sua caracterização, o contexto, os sujeitos da pesquisa, ou seja, apresentamos a cidade, a escola e a turma na qual foi realizada a nossa pesquisa. Tratamos ainda dos procedimentos metodológicos que foram realizados em sala de aula, incluindo a análise dos dados coletados na atividade diagnóstica, estes que tiveram como parâmetro de categoria de análise os conceitos de memória e formação discursiva, e sobretudo os pressupostos teóricos acerca de paráfrase e polissemia, sendo a primeira compreendida como repetição de sentidos e a segunda como dispersão, ou seja, como possibilidade de outros sentidos.

Na quarta, que é a última seção, apresentamos a proposta interventiva, que consiste em cinco oficinas de leitura nas quais utilizamos alguns textos do gênero discursivo “relato de memórias”, produzidos por alunos da EJA, acompanhada de breves relatos de como ocorreu sua implementação. Faz parte ainda desta seção, a análise dos dados coletados na atividade final, com os mesmos parâmetros de categoria de análise da diagnose, ou seja, os conceitos de paráfrase e polissemia, como também o de memória e formação discursiva. E, como último tópico da seção, expomos algumas considerações acerca dos resultados da análise dos dados da diagnose e da atividade final.

1 NOS ESPAÇOS DA TEORIA – POR ENTRE A LÍNGUA, O SUJEITO, O TEXTO E O DISCURSO

Nesta seção trabalhamos os conceitos que se fazem operativos para o processo desta pesquisa. Para entendermos melhor em que consiste a mediação de leitura à luz da AD, é importante termos o conhecimento básico sobre sua origem e discorrermos sobre algumas categorias de análise que são de grande relevância na prática de leitura na perspectiva discursiva. A saber: enunciado, discurso, sujeito, identidade, memória e formação discursiva.

1.1 DA ANÁLISE DO DISCURSO AO ENSINO

O surgimento da AD francesa ocorreu no final da década de 1960, a partir das reflexões de alguns pensadores franceses, no final da década de 1960, sendo Michel Pêcheux o principal nome ao qual foi atribuído a formulação da teoria da AD que conhecemos hoje, isto porque esse autor marcou o início da referida teoria com a publicação da obra intitulada *Por uma Análise Automática do Discurso*, posteriormente reformulada e melhor fundamentada na obra *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* e mais amadurecida na obra *Discursos, Estruturas ou acontecimentos?* (MARQUES, 2011, p. 71-72). Tais reflexões eram voltadas mais precisamente aos sentidos que se procurava buscar nos textos, de modo a não se considerar principalmente aspectos conteudistas, restritos à gramática, à sintaxe ou ao contexto enunciativo.

Pelo viés da AD, passou a ser necessária maior relação da língua com a história e, logo, uma relação mais estreita entre a realidade social e as práticas de leitura, já que, para os estudiosos do discurso, os conhecimentos das vivências sociais influenciam na produção de sentidos do texto, portanto não poderia se este considerado um material de significação fechada em si mesmo, independente da sua exterioridade.

De acordo com Marques (2011, p. 72), Pêcheux não concordava com muitos estudiosos de semântica de sua época, no que dizia respeito aos estudos do sentido do texto, pelo fato de tratarem os sentidos como algo homogêneo, pronto e acabado de forma definitiva, dissociado do contexto histórico dos sujeitos. O estudioso defendia que os sentidos das palavras fossem vistos numa relação com as condições de produção, dentro do contexto sócio-histórico, de maneira mais abrangente. Assim afirmava que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’, (isto é, em sua relação transparente com a lateralidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Para constituir a teoria do discurso, Pêcheux articulou a Linguística com o materialismo histórico marxista, em cujas veias encontra-se a teoria da ideologia. Nesse encontro, o autor trata dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, resultando numa relação entre diversos conceitos, cujo estudo passou a pôr o sentido dos enunciados em um lugar de interpretação não mais isolado, mas fruto de uma profunda relação dos sujeitos com os lugares que eles ocupam. Estes marcados por ideologias específicas em determinados espaços e tempo.

Não se quer dizer com isso que a AD surge como uma receita pronta de análise de texto, desconstruindo as teorias até aquele momento estabelecidas historicamente pela Linguística no que tange a reflexão sobre a linguagem, mas sim aparece como uma nova forma de pensar a linguagem. A AD “se constrói não como uma alternativa para a Linguística – que é a ciência positiva que descreve e explica a linguagem verbal humana – mas como proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas. (ORLANDI, 1996. p. 11).

Complementa ainda a autora que a AD se configura com um caráter que ela chama de *nomadismo*, isto é, não há um acúmulo científico fixo em sua teoria e na definição de seu objeto e métodos. Mas a AD se caracteriza pelo fato de que, em cada procedimento e contexto de análise, ela vai redimensionando seu objeto, refletindo sobre seus próprios métodos, estabelecendo uma relação crítica entre estes e seus aspectos teóricos. Nessa relação, reavalia pressupostos anteriores sob a perspectiva de novos métodos para dar conta de chegar à profundidade do que se analisa em determinado momento.

Como explicita Cunha (2011, p. 31), “A AD não é nem uma Linguística Aplicada, nem uma disciplina ‘encaixada comportadamente’ na Linguística. Aparece sim como um novo objeto e uma nova teoria emergida no limite entre o linguístico e o marxismo, atravessado por preocupações psicanalíticas referentes ao sujeito.” Neste sentido, a AD surge com uma nova proposta para o estudo do sujeito, deixando o linguístico como um índice do discurso, sendo este o objeto principal a ser investigado no estudo da linguagem.

De acordo com Orlandi (2015), a AD veio para estudar a linguagem de uma maneira particular e diferente dos estudos anteriores ao seu surgimento. Apesar de não desconsiderar a língua e a gramática, não faz delas o seu objeto principal de estudo. Ela trata do discurso e

procura compreender a língua fazendo sentido numa relação que envolve a língua, o homem e a história.

Para a AD, é a linguagem que estabelece a relação do homem com a realidade natural e social, sendo o discurso o mediador desta relação. É por meio dos discursos que o homem significa-se e significa o mundo, sendo capaz de interferir na História e transformar a realidade em que vive. Assim, “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2015, p. 13). Por isso a AD procura estudar a língua a partir das palavras em movimento, procurando compreender a produção de sentidos como um fenômeno que emana não somente das palavras, mas também do contexto socioideológico em que os sujeitos estão inseridos, em que os discursos são produzidos.

Conforme preceita Gregolin (1995, p. 20),

A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto. Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos.

Nesse sentido, é que o presente trabalho ancora-se na teoria da AD, pois a partir de nossa compreensão sobre os processos pelos quais os sujeitos-alunos leitores produzem sentidos, podemos trabalhar com práticas de leitura que possibilitem aos alunos buscarem formas diversificadas de interpretação com foco na multiplicidade de sentidos, levando em conta não apenas o que leem na materialidade do texto, mas também a relação do que é dito com a história. É dessa relação que nasce a possibilidade de uma leitura com efeitos de sentidos mais amplos, de forma que possam identificar e refletir sobre as marcas ideológicas que se encontram nas subjacências dos discursos que circulam nos diversos contextos de produção.

Após verificarmos o modo como se constituiu a teoria do discurso e sua relação com o sentido, vejamos a partir dessa teoria, os conceitos de discurso, sujeito, identidade, interdiscurso, memória e formação discursiva, mobilizados para efetivação do objeto delimitado dessa pesquisa.

1.2 DO ENUNCIADO AO DISCURSO

O enunciado é, para Foucault, como “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso” (FOUCAULT, 1987, p. 90). O

autor define-o como a unidade elementar do discurso e o distingue de proposição, frase e ato de fala.

Para dizer que não é proposição, o autor usa como exemplo as formulações “ninguém viu” e “é verdade que ninguém viu”. “Ambas são indiscerníveis do ponto de vista lógico e não podem ser considerados duas proposições diferentes” (FOUCAULT, 1987, p. 91)”, porém, do ponto de vista enunciativo, não são equivalentes. A primeira, se for encontrada na primeira linha de um romance, pode se tratar de uma constatação feita pelo autor ou por algum personagem. Já a segunda, só pode se tratar de um “monólogo interior, uma discussão muda, uma contestação consigo mesmo, ou um fragmento de diálogo, um conjunto de questões e de respostas” (FOUCAULT, 1987, p. 91). Nesse caso, uma mesma proposição pode ter dois enunciados distintos, que podem aparecer em situações discursivas distintas, pois “a proposição é dimensionada pelo que está fora, o mundo; já o enunciado se dimensiona pelo dito, pelo discurso” (CUNHA, 2011, p. 47).

Não é uma frase porque, apesar de toda frase ser equivalente a um enunciado, nem sempre um enunciado é equivalente a uma frase, ou seja, “há enunciados que se constituem desconsiderando a forma canônica que prevê a existência de um sujeito, um verbo e um predicado” (CUNHA, 2011, p. 47). Entre os exemplos usados por Foucault, ele cita o gráfico, afirmando que este equivale a um enunciado, porém o que equivale à frase é apenas a explicação que se faz dele.

Também não é um ato de fala porque não se trata do ato material que consiste em falar ou escrever nem da intenção com a qual o sujeito enunciou ou do resultado do que foi enunciado. O enunciado trata-se da “operação que foi efetuada pela própria fórmula [...] o que se produziu pelo próprio fato de ser enunciado [...] em circunstâncias bem determinadas” (FOUCAULT, 1987, p. 94).

Depois de explicitar que o enunciado não é proposição, nem frase, nem ato de fala, Foucault esclarece que ele é indispensável para que se possa dizer se tais formulações existem e se estão dentro dos requisitos elementares de suas constituições, pois ele é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1997, p. 99). Função esta que Foucault chama de função enunciativa, a qual é “produtora não de uma largidão qualquer de sentidos, mas daqueles sentidos que surgem dos enunciados, a partir das condições em que foram produzidos” (CUNHA, 2011, p. 49).

De acordo com Fernandes (2008, p. 66), para compreender o enunciado, é necessário investigar o exercício da função enunciativa, suas condições de produção e o campo em que ela se realiza. Ou seja, trata-se de investigar na exterioridade de um enunciado as regras de sua aparição e as relações que tem com quem enuncia. Regras estas que nascem da relação entre os sujeitos e a história, e envolvem a materialidade do enunciado.

Nesse sentido, é a historicidade do enunciado que faz com que ele seja constituído de outros enunciados que, por sua vez, já tiveram sua constituição também afetadas ao longo da história, pois, de acordo com Foucault (1987, p. 113-114),

não há enunciado, em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem uma participação, por ligeira e ínfima que seja.

Segundo Fernandes (2008, p. 67), mesmo havendo uma materialidade que se repete, ou seja, substância, suporte, lugar e data, todo enunciado pode tornar-se outro. À medida que esses elementos vão mudando, o enunciado vai se tornando outro. É “a mudança desses elementos que revela a multiplicidade das enunciações, a alteração de identidade do enunciado caracterizado por mutabilidade” (FERNANDES, 2008, p. 67). Nesse sentido, Cunha (2008) explicita que

O enunciado se constitui, portanto, numa nova enunciação de algo que já se encontra dito, colocado mostrado em outro lugar, num outro momento. Ainda que apareçam duas formulações idênticas, nem sempre se terá identidade de enunciados. O enunciado não é marcado pela transparência, pela representação. A aparente repetição não constitui uma simples cópia no plano enunciativo. No enunciado, a identidade tende a promover diversidade.

O enunciado é, portanto, constituído pelos traços de outros enunciados, ou seja, pelo acionamento de um sentido preexistente que dá origem às diversas enunciações que, embora possam ter uma materialidade comum, se modificam. E desse entrecruzamento de enunciados e enunciações, constituem-se os discursos. Contudo,

os ‘discursos’, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, um intrincamento entre o léxico e uma experiência [...] analisando os discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão forte entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essa regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos [...] que consiste em não mais

tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como prática que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Nesse sentido, o discurso é uma prática por meio da qual os sujeitos se utilizam da linguagem para dar sentido ao mundo. Por isso os discursos não são constituídos de quaisquer palavras, fora do contexto da vida em sociedade, fora da relação sujeito-língua-história, mas sim a partir da interação dos sujeitos com o universo social que os cerca. Se é da inscrição dos sujeitos na história que emanam os discursos, é pela mesma relação com a história que esses também se modificam.

Fernandes (2008, p. 13) afirma “que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.” Neste sentido, quando trata da constituição do discurso, a AD concebe-o se construindo em conformidade com aspectos sócio-históricos e ideológicos, que acabam se refletindo nas ocorrências de uso da língua pelos falantes.

Semelhante à (re)construção contínua e imprecisa do discurso ocorrem as diferentes constituições dos sujeitos que assumem diferentes posições diante de determinados temas. A posição dos sujeitos revela o espaço socioideológico assumido pelos eles, muitas vezes divergentes, quando investigados em dimensões temporais distintas. O sujeito constitui e é constituindo pelo discurso, numa relação de interdiscursividade.

Fernandes (2008) afirma ainda que como integrante do discurso encontra-se o sentido construído na interlocução entre sujeitos, o que se compreende como efeito de sentido e é produzido segundo a ideologia dos sujeitos envolvidos nas práticas discursivas. Isso sob a forma que cada um vê e analisa a realidade em que está inserido. Desse modo, o efeito de sentido sobre determinadas formulações discursivas nem sempre será o mesmo para sujeitos distintos, pois cada indivíduo tem suas peculiaridades ideológicas e as palavras podem ter significados diferentes em cada uma delas.

E ainda, os discursos são construídos dentro de um contexto histórico e por isso não são estáticos, eles podem modificar-se no decorrer do tempo, de acordo com as transformações sociais vivenciadas pelos sujeitos em interlocução, pois “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Conforme Cunha (2011, p. 31), Pêcheux definiu a constituição do discurso como algo que está diretamente relacionado às condições de produção, ou seja, o discurso é produzido num processo dependente de um dado contexto, segundo os acontecimentos da história.

Para estudar o discurso, é preciso compreender que ele está sempre em movimento, visto que ocorre em consonância com as transformações sociais que fazem parte da vida em sociedade. Analisá-lo requer interpretar os sujeitos fazendo uso da linguagem nos processos de interação social, considerando a produção de sentidos como parte integrante do lugar que os sujeitos ocupam no contexto de produção. Como afirma Fernandes (2008), “os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução [...]”. Daí é que para a AD a língua se insere na história e por isso não há como dissociar os sentidos do discurso do histórico e do social.

Destarte, trabalhar a leitura com nossos alunos numa perspectiva discursiva requer muito mais do que um olhar focado apenas na materialidade da língua ou mesmo na estruturação dos textos que levamos para a sala de aula. Para além de toda uma gramática textual há que se considerar as relações sócio-históricas que se implicam nos sentidos das estruturas linguísticas e textuais. Muitas vezes os sentidos trazidos pela escola se fazem definidos em um contexto social totalmente diferente daquele em que os sujeitos-alunos estão inseridos. Não há como definir uma única direção para os sentidos, uma vez que os significados são construídos a partir da relação desses sujeitos com a história.

1.2.1 Controle e organização dos discursos segundo Foucault

Embora muitas vezes tenhamos a ilusão de que somos livres para dizer o que quisermos, onde quisermos, Foucault (1996, p. 8-9) supõe que a produção dos discursos “é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Ou seja, não podemos dizer tudo o que quisermos, como, onde e quando quisermos. Há, conforme as palavras do autor, uma *ordem do discurso* que condiciona o surgimento e funcionamento dos discursos. Tal controle dos discursos, de acordo com Foucault (1996), ocorre por meio de três grupos de procedimentos: 1) os externos; 2) os internos; 3) e as condições do funcionamento do discurso.

No primeiro grupo, os procedimentos externos, encontra-se o princípio de exclusão, do qual fazem parte a “interdição”, a “separação e rejeição” e a “vontade de verdade”.

Na interdição existem três formas de interditar os discursos: o *tabu do objeto*, que define o que pode ou não ser dito em determinados lugares; o *ritual das circunstâncias*, em que são as circunstâncias que condicionam o que pode ou não ser dito; e o *direito privilegiado* que define quem pode ou não falar sobre determinados assuntos. Conforme Foucault (1996, p. 9), a interdição dos discursos ocorre mais acirrada no campo da política e da sexualidade.

Na separação e rejeição, separa-se quem tem a palavra aceita e quem tem a palavra rejeitada por ser considerada nula. Sobre essa forma de exclusão, Foucault exemplifica com a oposição entre a razão e a loucura, referindo-se aos discursos dos loucos que, desde a Alta Idade Média, “não pode circular como os dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula, não tendo verdade nem importância” (FOUCAULT, 1996, p. 10-11). Ou seja, as palavras dos loucos não são acolhidas como verdades, embora, conforme o autor, já circulem na contemporaneidade discursos que põem em voga o fim da rejeição de tais palavras.

A vontade de verdade sugere a oposição entre o falso e o verdadeiro. Ou seja, os discursos na sociedade são separados entre os falsos e os verdadeiros, sendo estes últimos o objeto de desejo. A separação entre o verdadeiro e o falso, segundo Foucault (1996, p. 16),

deu sem dúvida sua forma geral à nossa vontade de saber. Mas não cessou, contudo, de se deslocar: as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequência de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade.

Nesse sentido, nossa vontade de verdade não é estática. Ela pode mover-se durante os percursos históricos em que os conceitos podem ser reformulados e modificar a nossa percepção sobre o que seja o falso e o verdadeiro. Ou seja, o que hoje consideramos verdadeiro, em outro momento, a partir de contatos com outros saberes, podemos considerar falso e vice-versa.

Foucault (1996, p. 17) fala ainda que

essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje.

Segundo essa visão, entendemos que as vontades de verdade, apoiadas por instituições de distribuição do saber, se dá por uma relação de poder sob uma espécie de pressão coercitiva. Ou seja, o detentor do poder é quem tem o seu discurso legitimado e institucionalizado como verdadeiro e acaba por sobrepor seus discursos a outros discursos. Isso corrobora a própria

noção de verdade em Foucault (1979, p. 12), de que esta “é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem”. Para o autor

a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse sentido, entendemos que a escola, ao distribuir o saber pautado na vontade de verdade de certas classes ideologicamente dominantes, acaba exercendo uma função coercitiva sobre os sujeitos-alunos, querendo com que estes se adaptem e/ou entendam como “corretos” certos “modos” de falar/escrever, de agir e de pensar, enfim, de produzir discursos. Talvez venha daí a desvalorização, por parte da escola, dos discursos que os alunos produzem de acordo com o seu contexto social, este que nem sempre pode conceber como verdadeiro os discursos valorizados na escola, ou seja, os discursos centrados nas normatividades da língua.

No segundo grupo, os procedimentos internos de controle do discurso encontram, segundo Foucault, três procedimentos: o *comentário*, o *autor* e as *disciplinas*.

O *comentário* consiste na reformulação do texto primeiro. Ou seja, no comentário o discurso é expandido para dizer mais claramente algo que estava nas entrelinhas do texto original, como ocorre, por exemplo com os textos religiosos e jurídicos.

O *autor* aqui é entendido não como o indivíduo que proferiu o discurso, mas sim como “o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações e coerências” (FOUCAULT, 1996, p. 26). Ou seja, o autor é quem dá significação ao discurso, este que, por sua vez, revela uma identidade que tem a forma da individualidade do autor. Um campo do discurso citado por Foucault, em que ocorre o princípio da autoria, é o literário. Diante das produções literárias, procura-se saber quem as escreveu, ou seja, exige-se uma autoria que deverá validar o discurso literário.

As *disciplinas* são um sistema constituído por métodos, regras e técnicas considerados verdadeiros que define a organização e categorização dos discursos em uma área específica de conhecimento. Para que uma proposição pertença a uma disciplina como, por exemplo, a medicina e a botânica, ela deve estar ancorada em certa teoria testada e aprovada como verdadeira.

O terceiro grupo de procedimentos é o qual Foucault chama de condições de funcionamento do discurso. Este consiste numa restrição sob a imposição de certas regras para

que se tenha acesso ao discurso. As formas de restrição desse grupo são: o *ritual*, as *sociedades de discurso*, as *doutrinas* e a *apropriação social dos discursos*.

O *ritual*, segundo o autor, é a forma mais visível desse terceiro sistemas de restrição. Ele “define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 39). O ritual determina, por exemplo, que não é qualquer pessoa que pode dar a sentença num tribunal. Este é um direito privilegiado dos juízes.

As *sociedades de discurso* são responsáveis por conservar ou produzir discursos para distribuí-los em um espaço fechado, segundo regras estritas. Um exemplo desse modelo arcaico, segundo Foucault, é o grupo de artistas que na antiguidade tinham o conhecimento de um conjunto de poemas que recitavam, mas mantinham em segredo dentro do grupo. Apenas quem era do grupo conhecia os poemas e podia recitá-los. De acordo com Foucault (1996, p. 40), essas sociedades com esse jogo de segredo de divulgação não mais existem. Contudo, mesmo nos discursos que são livremente publicados se exercem ainda forma de apropriação de segredo e de não-permuta. Um exemplo disso são os segredos técnicos ou científicos e as formas de difusão e de circulação dos discursos médicos (FOUCAULT, 1996, p. 41).

As *doutrinas*, ao contrário das sociedades de discurso, tendem a difundir o máximo possível o mesmo conjunto de discursos por meio dos quais os indivíduos definem sua pertença recíproca. Por meio de um conjunto de discursos, as doutrinas ligam os indivíduos entre si ao mesmo tempo em que os diferenciam e separam de outros pertencentes a outras doutrinas. Nesse sentido, “a doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 1996, p. 43).

A *apropriação social dos discursos* é definida por Foucault como a educação que, segundo o autor é onde os indivíduos podem ter acesso a qualquer tipo de discurso, mas acaba sendo “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem com eles” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Nesse sentido, entendemos que a educação, embora represente uma possibilidade de promover o acesso dos sujeitos a uma diversidade de discursos, acaba por mantê-los sujeitados aos discursos hegemônicos do poder³ que a escola representa, muitas vezes invalidando os discursos que são produzidos pelos sujeitos-alunos conforme seus saberes e identidades sociais.

³ Os discursos que prescrevem as formas “corretas” de falar, de escrever e de interpretar, enraizados nas gramáticas normativas.

A escola acaba por representar um espaço de exclusão onde os sujeitos são separados. De um lado são colocados aqueles que sabem ler e escrever cujos discursos são validados por seguirem ou se aproximarem das regras da língua, de outro lado são colocados aqueles que “não sabem” ler nem escrever porque seus discursos não acompanham os protótipos considerados verdadeiros no conjunto dos saberes instituídos na escola. Isso que muitas vezes ocorre com nossos alunos da EJA por não possuírem o domínio das normas da língua ou por não construírem na leitura os mesmos sentidos que a escola considera como único e verdadeiro. É necessário que, como professores não apenas de LP, mas de todas as demais disciplinas, possamos questionar esse papel excludente da escola e buscar intervir nos processos de apropriação dos discursos para que não nos limitemos a ser meros multiplicadores dos discursos ideologicamente hegemônicos e mantenedores da exclusão de nossos alunos dentro do contexto de aquisição e multiplicação de saberes.

1.3 SUJEITO E IDENTIDADE

A movência dos sujeitos no interior dos discursos, bem como sua constituição pelas relações discursivas apontam para a fragmentação das identidades. Isto é, a cada posição que os sujeitos assumem no interior dos discursos eles assumem também identidades diferentes, motivo pelo qual as identidades possuem um caráter inacabado, podendo ser ora uma, ora outra.

Hall (2006) apresenta três concepções distintas de identidade, sendo estas relacionadas a três tipos também distintos de sujeitos: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico; e c) sujeito pós-moderno.

O *sujeito do Iluminismo* baseava-se numa concepção da pessoa humana como um ser individual, dotado da capacidade de razão de consciência e de ação, que já nascera com um núcleo interior o qual passava a se desenvolver ao longo de sua existência, porém mantendo-se essencialmente o mesmo. O sujeito, assim como sua identidade emergia desse núcleo interior autônomo e imutável, sendo então concebido conforme uma visão individualista, cuja identidade era a mesma em qualquer tempo ou espaço.

A noção de *sujeito sociológico*, devido à complexidade do mundo moderno, provinha da consciência de que o núcleo interior do sujeito era formado de um “eu real”, mas não individual. Sua formação se realizava a partir da interação com outras pessoas do seu meio social, em cuja relação ocorria a transmissão de aspectos culturais específicos do mundo que o

cercava, descartando-se, então, a ideia de que o sujeito era autônomo, autossuficiente e imutável.

A identidade, segundo essa visão, é formada a partir da interação do núcleo interior do sujeito com o mundo exterior, onde as relações humanas ocorrem por meio de processos dinâmicos e sociais, em que diversas identidades circulam e dialogam. A identidade do sujeito na concepção sociológica

preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então (...) costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2006, p. 12)

Destarte, a partir dessas identidades das quais os sujeitos se constituem, vão-se construindo sua subjetividade em relação ao lugar que ocupam dentro do contexto histórico-social em que vivem, conforme os significados e valores que internalizam durante a formação de suas identidades. São elas que estabelecem a estabilidade e conexão entre os sujeitos e o mundo cultural que eles habitam, ou seja, são as identidades que vão moldando e/ou modificando os sujeitos conforme a sua posição, tornando-o fragmentado justamente para adequar-se a posições diferentes que ocorrem nas dinamicidades das relações sociais.

O sujeito, conforme Hall (2006, p. 12), que antes era visto como tendo uma identidade única e estável, passa ser visto como um ser constituído por várias identidades, às vezes contraditórias. Nesse caso, tanto o sujeito quanto a identidade tornam-se instáveis, resultantes dos processos de mudanças culturais e ideológicas que ocorrem ao longo da história, com as quais os sujeitos estão em constante interação.

É nesse processo de instabilidade da identidade que atravessa a concepção do sujeito pós-moderno. Este surge numa fragmentação, formada e transformada num processo contínuo determinado por fatores históricos e não biológicos. O sujeito, nessa visão, constitui-se por várias identidades que não são produtos de um “eu coerente”, por isso muitas vezes se contradizem. Isso leva os sujeitos a assumirem diferentes posições em diferentes momentos, ao mesmo tempo em que os deslocam de um lado para outro, fazendo com que a identidade esteja em contínua transformação. Não se tem, pois, a identificação pronta e acabada, mesmo que se trate de adultos, porque a formação da identidade não é uma questão de maturação biológica, mas é algo que se (re)constrói na interação dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, pensar no sujeito discursivo significa pensar no indivíduo em atividades sociocomunicativas no ambiente onde vive, em que diferentes vozes se misturam, pois é neste momento, e não em estado de isolamento, que sua constituição acontece. Postula Fernandes (2008, p. 24) que

O sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto trata-se de um sujeito não fundamentado em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.

Nesse sentido, o sujeito do discurso se constitui dentro de um contexto histórico-social de uma determinada realidade e, ao produzir discursos, revela o interdiscurso que se entrelaça em seus dizeres. A relação interdiscursiva entre sujeitos é decorrente do seu diálogo com outros sujeitos, em outros contextos históricos. O sujeito “é constituído por discursos historicamente produzidos e modificados; assim como o discurso, o sujeito está em constante produção, é marcado por movências e é constituído pelos discursos” (FERNANDES, 2012, p. 16), e dessa dinamicidade interdiscursiva provém a instabilidade das identidades.

Nesse mesmo sentido acerca da identidade, Hall explicita (2006, p. 13):

Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até à morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Destarte, entendemos que a identidade não é estanque, mas poderá sofrer modificações, dando origem a outras identidades, o que é fruto das alterações dos contextos históricos-sociais em que os sujeitos estão inseridos, estes que se modificam nos processos de mudança temporal e espacial. A posição social que tínhamos ontem pode não ser mais a mesma que temos hoje, e a de hoje pode não ser mais a que teremos de amanhã.

Conforme Bauman (2005, p. 17),

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a decisão de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.

Para o autor, as identidades não são pré-definidas, estando elas em algum tempo da história prontas para serem descobertas e tomadas por um indivíduo à deriva. São construídas, partindo-se do zero ou escolhendo-as entre diversas alternativas que se constituem em objetivos que irão ser atingidos ou não, numa relação que ocorre entre nossas escolhas e os meios que dispomos para chegarmos a determinados fins. O que nos espera, no decorrer ou no final dessa construção, nem sempre é aquilo que projetamos, devido ao caráter imprevisível e mutável nos processos de composição das identidades.

A construção da identidade “é guiada pela lógica da racionalidade do objetivo (descobrir o quão atraente são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui)” (BAUMAN, 2005, p. 54-55). Desse modo, as identidades que se apresentam em diferentes retratos não podem ser construídas por todos de forma igualitária. Em casos específicos, elas só poderão ser possíveis para quem dispõe dos meios para chegarem até elas. Nesse sentido, construir uma identidade que supostamente nos trará satisfação não depende simplesmente da nossa vontade ou de nossos projetos de vida. Depende principalmente dos meios que nos são possíveis utilizar nessa construção. Para o autor, “a tarefa de um construtor de identidade é, como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisa, mas com o material que tem na mão” (BAUMAN, 2005, p. 55).

A partir do sentido de que a construção das identidades não nasce puramente da escolha, mas dos recursos acessíveis, Bauman (2005, p. 44) discorre sobre o poder de estratificação das identidades. Segundo o autor, elas podem dividir os sujeitos em dois polos. De um lado, colocam-se aqueles que possuem um leque de alternativas possíveis, podendo constituir ou desarticular suas identidades, segundo a identidade alvo de sua satisfação, em maior abrangência. Do outro lado, são colocados aqueles cujo acesso às escolhas de suas identidades lhes foram negadas, assim como foram negadas qualquer manifestação de insatisfação ou resistência contra as identidades que lhes foram impostas por outros, “identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam” (BAUMAN, 2005 p. 44).

Ainda sobre os dois polos, Bauman (2005, p. 44) explicita que

A maioria de nós paira desconfortavelmente entre esses dois polos, sem jamais ter certeza do tempo de duração de nossa liberdade de escolher o que desejamos e rejeitar o que nos desagrada, ou de sermos capazes de manter a posição de que atualmente desfrutamos pelo tempo que julgamos satisfatório e desejável.

Isso nos leva ao entendimento de que a formação das identidades, apesar de em alguns casos serem em parte planejadas, não há como prever o tempo que podem durar. Cada forma se molda durante sua formação, porque é um processo imprevisível e ocorre continuamente ao longo da existência humana, a partir das vivências num ou noutro tempo e num ou noutro lugar. Assim, pode assumir um retrato diferente em cada situação, em cada dimensão de tempo e em cada espaço social.

Desse modo, a instabilidade do sujeito no interior do discurso é decorrente da fragmentação das identidades que passaram a constituir-lo, fazendo com que ele assuma diferentes identidades em tempos diferentes. Conforme Bauman (2005, p. 44) a constituição do sujeito ocorre de forma dinâmica, então, esta passa a se mover, mostrando-se diferente nos diferentes espaços e tempos.

Deste passeio do sujeito pelo interior dos discursos, decorrente da fragmentação das identidades, é que nascem as variedades de sentidos no interior do mesmo discurso. Tais sentidos vão mudando conforme cada posição que o sujeito assume, ou seja, o sentido atribuído a um discurso num dado lugar e momento por um sujeito pode não ser o mesmo atribuído pelo mesmo sujeito em outro lugar, em um outro momento. Isto porque o sujeito é passível de sofrer a interferência de outros discursos também constituídos a partir da fragmentação de identidades.

Haja vista a identidade do sujeito se constituir em suas práticas discursivas, os sentidos produzidos pelos sujeitos no interior dos discursos não dependem das palavras em si, mas da identidade que assumem de acordo com a posição que ocupam. Várias são as identidades que o sujeito constitui em conformidade com o social, numa relação que implica a fragmentação do sujeito em heterogeneidades.

Daí a importância de se levar em consideração a identidade que se revela nos discursos dos sujeitos-alunos para podermos compreender nas suas atividades interpretativas por que os sentidos construídos se diferenciam numa e noutra leitura, sejam elas feitas pelo mesmo sujeito-aluno em momentos diferentes ou feitas por outros sujeitos. Até porque nossos alunos da EJA, sobretudo os que têm mais idade, por terem vivenciado várias experiências, podem ter sua história marcada por essa fragmentação de identidades, que podem significar em seus dizeres.

1.4 MEMÓRIA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

O discurso se produz em sentidos, considerando dadas práticas discursivas, em que os dizeres num dado momento sempre têm relação com algo que já foi dito antes para poder haver efeitos de sentido.

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2015, p. 28)”.

Nesse sentido, para que nossas palavras tenham sentido, não basta que as organizemos em estruturas linguísticas, mas é preciso que algo já tenha sido dito antes sobre o que dizemos, em outros lugares, por outros sujeitos e, se apagando da memória, passam a fazer sentido nas nossas palavras.

No momento em que o sujeito produz um discurso, este não surge do nada, sem associação com outros dizeres anteriores. Os discursos trazem em si uma memória que é o resultado da interação do sujeito com algo que já foi dito em outros tempos, em outros lugares por outros sujeitos, o que faz com que os discursos produzidos numa dada circunstância tenham sentido. Isso é o que, na AD, é chamado de *memória discursiva*, sendo esta, segundo Orlandi (2015, p. 29) “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra”.

A memória discursiva, segundo a autora, é afetada pelo esquecimento do discurso, que pode ocorrer de duas formas: a) o esquecimento número dois, pelo qual “todo sujeito falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 1995, p. 173), ou seja, quando falamos selecionamos as palavras que consideramos as mais adequadas sem termos consciência de que o que falamos poderia ser dito de outra maneira; b) o esquecimento número um é aquele que se define pelo fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995, p. 173), ou seja, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, quando na verdade apenas retoma um o sentido de algo que já foi significado em algum momento.

Em relação ao discurso, afirma Orlandi, a memória discursiva é tratada como interdiscurso que, por sua vez, é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, para

significar os dizeres que vêm depois. Neste sentido, o interdiscurso vem antes dos discursos e afeta suas significações, uma vez que tudo o que já foi dito em outros lugares, tendo o sujeito consciência ou não do que já foi dito, vai significar nos dizeres de uma dada prática discursiva.

De acordo com a autora, os efeitos de sentido, ao afetarem os sujeitos, estão para além do que é dito em um dado momento apenas. É algo que ocorre a partir da relação do que é dito com a memória historicamente constituída por outras vozes e marcada pela ideologia. Essa memória vai constituindo sentidos em outros dizeres, independente da vontade dos sujeitos.

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2015, p. 30)

Posto isto, os efeitos de sentidos não dependem apenas dos sujeitos envolvidos numa dada prática discursiva. Não são os sujeitos que, de acordo com o que sabem ou conhecem, irão determinar os sentidos que serão produzidos em seus discursos, embora se tenha a ideia, a falsa compreensão, de que o sujeito é autônomo em seus discursos, que diz o que quer, na hora que quer e se faz compreender da forma como quer.

A autora diz que todo dizer precisa ser submetido a uma relação com o que já foi dito antes para que se compreenda o funcionamento dos discursos e sua relação com os sujeitos. É fazendo a relação com o que já foi dito antes que é possível compreender os efeitos de sentidos que podem ser produzidos numa dada prática discursiva.

Nesse sentido, é a memória discursiva que remete os nossos dizeres a uma rede de significados sem a qual não seria possível a ocorrência das significações que damos e que são dadas a tudo o que dizemos e nos é dito. Sendo assim, nada do que dizemos tem origem em nós mesmos, antes é o resultado das nossas experiências discursivas ao longo das nossas vivências. Por isso, muitas vezes o que falamos a alguém não resulta no efeito de sentidos que pretendemos, e daí pensamos que nosso ouvinte – que pode ser nosso próprio aluno – “não soube” interpretar o que falamos, o que nos leva muitas vezes a nos frustrar e a nos questionar por que não fomos compreendidos.

Para compreendermos como se dá esse jogo de significações dos dizeres, em que um mesmo enunciado pode ter significado distinto, é importante termos a noção de formação discursiva.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 160), no entrecruzamento dos discurso impregnados de formações ideológicas ocorrem as *formações discursivas* que, para o autor, é “aquilo que,

numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Assim, em qualquer que seja o contexto de produção de discurso são as formações discursiva que determinam a seleção das palavras e expressões que empregaremos em nossos dizeres. São elas, junto com a ideologia, que vão marcando nossos discursos e os sentidos que construímos a partir da interação destes com os de outrem. Como ainda formula o autor,

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seja ‘próprio’, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1995, p. 161).

Nesse sentido, são as formações discursivas que condicionam os sentidos das palavras que proferimos em dadas práticas discursivas das quais participamos no âmbito das diferentes relações sociais. Ou seja, em qualquer prática discursiva, nosso dizer não tem origem em nós mesmos e o que dizemos numa dada formação discursiva pode ter significados diferente se for dito em outras formações discursivas, já que o sentido do nosso dizer depende de em qual formação discursiva ele se inscreve.

Fernandes (2008, p. 48) afirma que a formação discursiva

Refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica.

Segundo esta visão, tudo o que dizemos tem um lugar na História e já fez parte de diferentes discursos que foram construídos segundo diferentes visões ideológicas, provindas da interação de diferentes sujeitos sociais. Essa interseção de discursos que significam em outros é que dá origem à formação de diferentes discursos. Assim, “uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outra formação discursiva que, por vezes, contradizem, refutam-na” (FERNANDES, 2008, p. 39).

Para Foucault, (1987, p. 82), por formação discursiva

é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação [...] Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Nas palavras do autor, uma formação discursiva é uma série de enunciados com as mesmas regras de formação e aparição, ou seja, em que se pode detectar uma regularidade, mas também pode ser caracterizada como um sistema de dispersão. Isto porque as formações discursivas nunca são fechadas em si. “Elas serão sempre invadidas por elementos vindos de outras formações discursivas, caracterizam-se por certa incompletude e complexidade na sua dispersão, que tem lugar na história” (FERNANDES, 2012, p. 25). Ela é constituída por vários discursos que têm sua constituição marcado pela história.

As formações discursivas são, assim, um espaço incompleto, visto que na dinamicidade das relações humanas e transformações sociais ocorre a sua dispersão. Desse modo, as diferentes condições sociais que se desenham ao longo da história vão provocando a instabilidade dos sujeitos e dos discursos, o que faz com que um enunciado se torne outro, “tendo em vista a inscrição dos sujeitos em diferentes formações discursivas e as diferenças de sentido daí decorrentes” (FERNANDES, 2008, p. 42).

Em nossa pesquisa, procuramos estudar a prática da leitura como um processo que ocorre dentro de um espaço social que define a filiação dos discursos em formações discursivas distintas. Ou seja, buscamos analisar como os diferentes sujeitos, dependendo da formação discursiva em que se filiam, podem significar a leitura a partir de diferentes sentidos. Isto a fim de compreendermos porque que em dada atividade interpretativa pode ser construído um sentido e não outro. Consideramos que tal análise é muito importante para o professor que se propõe a trabalhar com a leitura pelo viés da AD, que abordamos na próxima seção, mais precisamente na subseção 2.3.

2 A LEITURA

Nesta seção, apresentamos breves considerações sobre a importância da leitura enquanto meio de ampliação das possibilidades de interação social; da leitura como atividade escolar e das dificuldades que se apresentam no seu desenvolvimento dentro do contexto escolar; no gênero discursivo como instrumento de uso concreto da língua nas práticas de leitura; e da leitura numa perspectiva discursiva, com ênfase à leitura num processo entre paráfrase e polissemia, coadunando com o sentido de repetição e dispersão.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As pessoas nascem cercadas por manifestações de linguagem nas suas diversas formas e com diferentes finalidades. Desde muito cedo, os sujeitos entram em atividade de interação em que passam a ter contato com diversas situações de comunicação existentes na vida em sociedade. Por tais situações precisam compreender e se comunicar com o ambiente social em que vivem.

Essas experiências fazem parte de suas leituras de mundo que, segundo Koch (2018, p. 42), “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. Tratam-se de experiências vivenciadas de forma espontânea que se acumulam historicamente e são parte da bagagem que os sujeitos carregam quando chegam à escola.

Embora esse conhecimento de mundo, pautado nas formas de linguagem do cotidiano, por si só não seja o suficiente para que os sujeitos possam inserir-se nos contextos de comunicação mais complexos, ou seja, naqueles que exigem formas mais complexas de produção e de interpretação de discursos, tais conhecimentos são fundamentais para possibilitar a compreensão da leitura da palavra, além de ser uma forma de valorização dos saberes extraescolares dos alunos, pois

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 09).

Nesse sentido, a compreensão da leitura escrita se dá a partir da conexão desta com a realidade sócio-histórica do sujeito que lê. É a partir de sua posição socioideológica que ele vai atribuir significação à leitura. Por isso que devemos ser adeptos de práticas de leitura que reconheçam e valorizem esses saberes como sendo necessários para a compreensão da leitura, pois, como explicita Kleiman (2002, p. 26), a leitura é uma atividade em que se procura nas lembranças do leitor conhecimentos que são relevantes para a compreensão de um texto “que fornece pistas e sugere caminho, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar”. Ao corroborar essa ideia, Leffa (1996, p. 10) explicita que

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa *triangulação* da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (grifos nossos).

Nesse sentido, ler é olhar para a materialidade do texto e não encontrar apenas nela tudo o que precisamos para significá-lo. Os sentidos não estão em sua superfície concreta. É preciso que acionemos outros saberes que construímos ao longo de nossa história que vão definir quais os sentidos que vamos construir durante a leitura. Portanto, quanto mais sabemos sobre o mundo, mais significados construiremos numa determinada leitura cujos sentidos se conectam com esse mundo.

Leffa explicita ainda que a triangulação não ocorre apenas nas leituras que são processadas através da língua. Ela ocorre também em leitura que se processam através de sinais não linguísticos. Nesse sentido, ao olharmos para uma aluna da EJA com um bebê no colo na sala de aula, por exemplo, logo imaginamos diversas circunstâncias que as levam a fazer isso, haja vista se tratar de uma situação desconfortável tanto para a mãe quanto para a criança. Desse modo, “não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca” (LEFFA, 1996, p. 10).

Conforme o autor, quando o leitor diz que leu, mas não entendeu, é porque não foi possível haver a triangulação, ou seja, ele olhou apenas para o primeiro elemento da realidade, no caso o texto, mas não fez outras conexões com a realidade por meio das quais ele pudesse compreender o que leu. Nesse sentido, é que se pode falar na importância da ativação dos conhecimentos prévios dos leitores para que estes possam significar o que leem e originar outros conhecimentos, contudo, como explicita Leffa (1996, p. 26),

O conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. Na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo.

Dada a importância da leitura, os textos escritos e/ou orais, em diferentes gêneros⁴, são um importante meio pelos quais os sujeitos, constroem, registram e multiplicam saberes. De acordo com Antunes (2010, p. 31), “todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativas, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. Nesse sentido, o texto é um meio pelo qual os sujeitos interagem entre si, expressando suas ideias, registrando suas histórias. Portanto, o gênero deve estar presente efetivamente nas atividades de ensino de língua materna, seja com foco na prática de leitura, ou produção textual ou análise linguística.

A leitura, sob esse olhar, significa mais que simplesmente decodificar palavras. Significa ser capaz de compreender, produzir sentidos a partir da relação entre a leitura e suas vivências. Significa olhar ao redor do sócio-histórico e cultural e ser capaz de compreender os escritos que constituem o acesso do homem aos saberes do mundo exterior.

Pode-se dizer que a prática de leitura é um importante exercício do homem enquanto ser social, visto que por meio dela o sujeito pode ampliar suas possibilidades de situar-se dentro do seu contexto sócio-histórico, compreendê-lo e até mesmo (re)construí-lo.

De acordo com Freire (1998, p. 13),

O movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Assim, a leitura, tal como indica Freire, aproximando-se da perspectiva discursiva, refere-se à possibilidade de se estabelecer conexões, relações entre os saberes que advém da oralidade e os saberes numa perspectiva grafocêntrica. Esses saberes que muitas vezes se tencionam e se fazem complementares entre si. No entanto, se faz desafio para a escola reconhecer o mundo para se chegar até a cultura escrita, letrada do outro, já que muitas vezes

⁴ Discorreremos acerca dos gêneros discursivos na próxima subseção, no subitem 2.2.1.

não reconhece os saberes “do mundo” como parte de um processo em que acontece a significação e transformação desse mundo. Esta que se dá por meio da linguagem nas suas diferentes formas.

É importante, enquanto professores de língua materna, concebermos a leitura como uma ação que impulsiona as transformações sociais, visto que por meio dela os sujeitos complementam, confrontam, problematizam seus saberes no que tange o uso da linguagem e por meio desta podem inserir-se de forma mais efetiva nas relações que fazem parte dos processos de construção das sociedades, como os debates políticos, as críticas construtivas, as reivindicações, as resistências contra as injustiças sociais, entre outros.

2.2 A LEITURA COMO ATIVIDADE ESCOLAR

As leituras que farão parte das experiências dos alunos na escola são diferentes de suas experiências vividas no cotidiano, as quais ocorrem nos primeiros contatos com diversas situações de comunicação no primeiro grupo social no qual se inicia sua vida em sociedade – a família – em cujas práticas discursivas não lhes exigem nenhum grau de formalidade. Contudo, na escola, além da leitura de mundo, outras experiências e atividades serão necessárias para que os alunos possam interagir com o mundo exterior com maiores possibilidades discursivas.

Numa sociedade em cuja cultura dá-se um grande valor aos registros escritos, uma das atividades de acesso à interação social é a prática de leitura de textos escritos, que é um instrumento de ensino de grande relevância no ensino de língua materna.

Entretanto, a leitura de textos escritos na escola não é uma tarefa tão simples. Por muito tempo as práticas de leitura na sala de aula vêm ocorrendo dissociada do contexto sócio-histórico dos alunos, tratando o texto como um baú, espécie de depósito – remetendo-se a Freire⁵ (1987) – de significados estáveis, onde o aluno tem que recorrer para encontrar este ou aquele sentido, conforme sugerido pelo professor. Daí quando o aluno não encontra esses significados pré-determinados diz-se, então, que ele não sabe “interpretar” textos. Esta forma de trabalhar com a leitura implica ir na contramão dos postulados de Freire (1987, p. 49) quando explicita que

⁵ Freire usa a palavra “depósito” ao se referir à prática educativa em que o educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Como se os educandos fossem recipientes a serem “enchidos” passivamente pelo educador. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). É o que o autor concebe como educação “bancária”, aquela em que só o educador é o detentor do saber e os educandos meros repetidores dos conteúdos narrados (depositados).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Confessamos que nós mesmas, no papel de professora de LP, fomos adeptas dessa prática por muito tempo, refletindo a posição do dispositivo escolar. Isso pode ocorrer com outros professores, seja por desconhecimento de métodos eficazes, seja sobretudo pela concepção de leitura sob a qual cada docente baseia suas práticas na sala de aula. É comum nas escolas se usar o texto não como um meio de interação, mas apenas como pretexto para trabalhar em maior escala, outros aspectos da língua que não estão intimamente ligados ao sentido do texto. De acordo com Coracini, (1995, p. 18),

Quando se faz o que se chama de entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como “o que o autor quis dizer?”, “quais são as ideias principais do texto”, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta ‘correta’ (aquela que o professor ou o livro didático que, na maioria das vezes, se confundem, consideram como correta)

Esta é uma prática de leitura que não proporciona aos alunos a compreensão e inserção ao seu contexto histórico-social, uma vez que todo o processo de produção de sentido deve funcionar dentro do texto como um material fechado sem conexão nenhuma com o mundo exterior. Muitas vezes trata-se de “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28).

Uma das causas de isso acontecer é porque ainda persiste na escola a valorização de textos graficamente corretos, ou seja, prioriza-se a forma em detrimento do conteúdo. Trata-se, segundo Antunes (2003, p. 27), de

uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos, e mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erro de ortografia.

São esses discursos que circulam na escola que se fazem reproduzidos pelos sujeitos-alunos. Pautados nessa visão, dizem que os textos os quais escrevem são “mal escritos”. Daí, acabam por demonstrar desinteresse e/ou baixa autoestima durante as atividades de produção

de textos escritos. As atitudes da escola parecem reforçar essa baixa autoestima, o que, principalmente no caso da educação de jovens e adultos, pode levar a uma segunda e definitiva evasão desses sujeitos sociais.

Sobre esse pressuposto, Antunes (2010, p. 22) explicita que

Reféns da concepção de que a gramática constitui o objeto ou o foco principal do estudo da língua, as atividades a partir dos textos têm servido, principalmente, como oportunidade para exemplificar o uso de determinada categoria morfológica ou de identificar a ocorrência dessas categorias, como tem sido sobejamente mostrado em tantos trabalhos sobre o ensino de língua.

Esse tipo de atividade com o texto concebe-o como um suporte de diversos recursos linguísticos utilizados em sua composição, como se estivessem ali como pecinhas a serem mostradas e identificadas, tratadas de maneira isolada, fora de qualquer contexto de comunicação, dissociadas de qualquer significação de funcionamento da linguagem nas práticas sociais. Nesse sentido, Coracini (1995, p. 18) afirma que

O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (descoberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação.

Nesse sentido, os saberes historicamente acumulados e o contexto social em que se deu a aquisição desses saberes são deixados de lado e o texto passa a ser como um enigma a ser decifrado pelo aluno no momento único da leitura. Acaba-se por se delimitar e se reforçar a visão do saber como homogêneo, negando-se a diferença e negando-se também o acesso do aluno a um campo maior de significados e, logo, de aquisição de outros saberes importantes para a sua participação nas práticas discursivas por meio das quais eles poderão significar o mundo e a si mesmos.

Kleiman (2002, p. 30) ressalta a importância da delimitação dos objetivos da leitura no contexto escolar. Segundo a autora, “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Nas palavras da autora, quando delimitamos objetivos para uma leitura, acionamos a memória para buscarmos informações importantes para o nosso propósito. Entretanto, não são definidos na escola tais objetivos e a leitura muitas vezes se constitui “apenas de um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua” (KLEIMAN, 2002, p. 30).

Nesse sentido, se o ensino da leitura na escola acontecer sob essa postura, não possibilita uma reflexão que possa provocar o efeito de sentidos nos alunos-leitores. O texto perde a sua função que poderia ser de estimulador de pensamento e/ou ponte entre os sujeitos e mundo exterior, para se limitar a ser um objeto fechado em si mesmo, sem relação com a realidade das quais os alunos fazem parte, e muitas vezes sem objetivos definidos. Sendo assim, o processo de leitura que se estimula na escola é o parafrástico⁶. Ou seja, não se oferecem aos sujeitos-alunos o estímulo a sua capacidade produtora de sentidos. O que fazem é colocá-los numa posição de meros receptáculos e repetidores.

Não queremos dizer com isso que essa postura de trabalho com o texto é um fato generalizado no contexto das aulas de LP ou de outras disciplinas, pois creditamos que, nos dias atuais, já ocorrem nas atividades escolares práticas de leitura que não visam unicamente ao trabalho com a gramática, mas que se preocupam em proporcionar aos alunos diferentes possibilidades de produção de sentidos dos textos.

Mas o que nos preocupa é que ainda há muitos relatos de professores, nos bastidores da escola, sobre o desempenho insatisfatório dos alunos nas atividades de leitura. Conforme esses relatos, muitos alunos não compreendem o que leem ou não conseguem “captar o sentido” do texto, este que é considerado pelo professor como o “correto”. Isso resulta em notas baixas e, conseqüentemente, em rótulos de que os alunos não sabem ler, não apenas no que se refere à decodificação das palavras, mas também no sentido de compreenderem e atribuírem significação ao que leem.

Desses pressupostos de que os sujeitos alunos não compreendem o que leem, discursos estes postulados na escola, pode vir o autojulgamento que eles fazem com relação a sua formação leitora, de que não sabem interpretar e produzir textos. Isso pode inclusive ser parte da causa de os sujeitos-alunos não demonstrarem interesse por leitura, não procurarem ler nada além das leituras “obrigatórias” que são realizadas na sala de aula, já que não se mudam as formas de trabalhar a leitura para que os alunos possam ter acesso a outras possibilidades de produção de sentidos.

Anos após anos as práticas se repetem, os resultados negativos se mantêm e os alunos continuam não demonstrando interesse pela leitura. A escola acaba por não realmente favorecer a formação de leitores, de produtores de sentido (nas mais diversas instâncias de produção da linguagem e, assim, do discurso). Ou seja, não contribui significativamente para a interação social que ocorre por meio da linguagem, entre seus alunos e a realidade em que vivem.

⁶ Discorreremos sobre o processo parafrástico e polissêmico da leitura no subitem 2.3.1.

Na turma em que foi realizada a nossa pesquisa não é diferente quanto às dificuldades aqui apresentadas. Quando se trata de encontrar sentidos nos textos escritos, os sujeitos alunos afirmam ter dificuldades, e muitas vezes se julgam incapazes de realizar tal atividade e até mesmo se abstêm de realizá-la.

Esses aspectos nos levam a refletir se estamos provendo possibilidades aos alunos de uma leitura múltipla ou se estamos estabelecendo limites de significação a serem dados ao texto e, assim, esperar uma única resposta de todos os alunos, conforme os sentidos que nós mesmos construímos a respeito do texto. Resposta esta que pode estar negando, inclusive os saberes dos alunos.

Essa realidade, além de nos causar preocupação, nos provoca motivação para investigarmos a questão. Vemos a necessidade de um trabalho focado na realização do aluno, mediando-se o texto em situações de interpretação sócio-histórico, em contextos de interação, nos grupos sociais dos quais ele participa.

Posto isto, vemo-nos, enquanto professora de língua/linguagem e pesquisadora, diante da necessidade de buscarmos meios mais amplos de construção de sentidos do texto, por meio de estudos teóricos, e de trabalharmos a mediação da leitura em sala de aula sob este viés. Para tal firmamos nossos estudos sobre a teoria da AD cujo foco são os diversos sentidos que podem ser construídos a partir da leitura de um texto ao considerar a constituição dos discursos, e buscamos, nas atividades de leitura, trabalhar com os gêneros do discursos tal qual apresentamos no subitem a seguir.

2.2.1 Gêneros discursivos – por uma prática de leitura no uso concreto da língua

Em nossas vivências sociais, onde quer que estejamos, pode ser em casa, na rua, no trabalho, na igreja, ou em qualquer outro contexto, sentimos a necessidade de nos comunicar com o outro, seja com quem está perto, seja com quem está distante. Ou seja, todas as nossas atividades enquanto seres sociais só podem ocorrer por meio do uso linguagem.

Pelo caráter dinâmico da linguagem, o ser humano, ao longo de sua evolução social e intelectual, vem construindo diversas formas de comunicação de acordo com as circunstâncias que se apresentam em determinados contextos de interação. Como postula Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”.

Nesse sentido, para cada campo da atividade humana encontramos formas diferentes de enunciar. Há momentos em que priorizamos a fala, outros a escrita, a linguagens de sinais, ou quaisquer outros signos linguísticos que constituam uma forma de enunciar, desde que estes contemplem o nosso propósito comunicativo em dadas circunstâncias. O fato é que em cada ocasião em que pretendemos nos comunicar com o outro escolhemos o que dizer e como dizer aquilo que sentimos necessidade de expressar. Ou seja, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O gênero, conforme Bakhtin (2011, p. 261-262), é constituído por três elementos indissociáveis em sua construção e são determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação: o conteúdo (temático), o estilo de linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (aspecto formal do texto). Por exemplo, ao imaginarmos um relato de memórias, pensamos no que é dito nele, seja de maneira explícita ou implícita; nos recursos linguísticos que se utilizam para enunciarlo e na forma estrutural que, por ser um gênero da ordem do relatar⁷, deve constituir-se, entre outros elementos, de tempo e espaço.

Ohuschi (2013, p. 69), pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin e de Menegassi (2010), compreende o conteúdo temático “não apenas como o assunto específico de um texto-enunciado, mas como uma orientação de sentido, que considera o momento de enunciação, a finalidade discursiva e os participantes da interação”. Nesse sentido, o que dizemos quando constituímos um gênero não tem um sentido único, mas pode variar de sentido conforme o contexto em que enunciamos.

Bakhtin classifica os gêneros em primários e secundários. Para o autor, os primários são os mais simples, formados nas condições da comunicação imediata, e os secundários são tipos “que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Nesse sentido, entendemos que os gêneros primários são aqueles que circulam no campo da comunicação que ocorre no cotidiano dos sujeitos cuja constituição não necessita de nenhum grau de formalidade ou padronização como, por exemplo, as conversas face a face no ambiente familiar, as trocas de mensagens no WhatsApp. Já os secundários são tipos que circulam num

⁷ De acordo com Moreira (2000, p. 169-170), ao considerar os estudos de Dolz e Schneuwly, são gêneros “cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas (exemplos desses gêneros seriam: relatos de experiência vivida, diários, testemunhos, autobiografia, notícia, reportagem, crônica jornalística, relato histórico, biografia, etc.).

campo de atividade que exige uma construção com certas regras de conteúdo temático, de composição e de estilo, sendo mais comuns na modalidade escrita como os artigos científicos, os documentos oficiais, as notícias, os romances literários, os relatos de memórias, entre outros.

Contudo, o autor ressalta que os gêneros primários e secundários não são petrificados na sua forma e função. No processo de formação, os secundários absorvem e reelaboram diversos gêneros primários desvinculando-os do seu contato imediato com a realidade concreta. Por exemplo, o romance pode incorporar um diálogo cotidiano e se tornar uma réplica dele, porém não mais com circulação no campo do cotidiano, o que faz dele um gênero secundário.

Destarte, compreendemos o gênero discursivo como sendo as diferentes formas de nos comunicar com o outro, em cuja constituição nos valem de determinadas estruturas linguísticas específicas e adequadas para cada finalidade, que é definida pela ocasião de comunicação. Tais gêneros, nesse sentido, são o único meio possível por meio do qual ocorre a interação entre os sujeitos e o contexto histórico-social em que se inserem, pois “se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Dada a variedade dos gêneros e sua via de acesso à interação humana, dá-se a grande importância de que, no ensino de língua materna, eles sejam tomados como instrumentos de ensino, seja no trabalho com a leitura ou escrita, pois “estes nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente [...]” (BARBOSA, 2000, p. 155), haja vista cada um desses gêneros ter sua estrutura e finalidade que devem ser conhecidas pelos alunos, para que estes possam expandir sua competência discursiva nas diferentes atividades de interação humana.

Barbosa (2000, p. 158) considera três pontos importante para a adoção dos gêneros discursivos no ensino: eles permitem capturar aspectos sócio-históricos e culturais e não apenas estruturais; permitem que alunos tenham parâmetros mais claros para identificar as formas de dizer que circulam na sociedade; fornecem, por meio de seus agrupamentos, instrumentos para se pensar na seleção de gêneros, conforme a necessidade dos alunos. Esses três pontos, de acordo com a autora, são fundamentais para a compreensão de textos orais e escritos.

Na mesma vertente que considera o trabalho com gêneros uma prática que pode proporcionar aos alunos maiores domínios de uso da língua, Ohuschi (2013, p. 67) explicita que

Quanto mais o aluno dominar diferentes gêneros, pertencentes a diferentes esferas, melhor será sua reflexão acerca da situação da comunicação e, por conseguinte, sobre as formas da língua. Sob esse viés, tomemos como exemplo um aluno que possui um bom domínio da língua portuguesa, que escreve ótimos textos-enunciados pertencentes à esfera jornalística, sobretudo de caráter argumentativo, como carta do leitor, editorial, artigo de opinião, caso ele não possua experiências com o repertório da esfera acadêmica, poderá não ter o mesmo desempenho na escrita de resumos ou de artigos científicos.

Neste sentido, nas práticas de leitura na sala de aula, não podemos deixar de considerar os gêneros discursivos como a “engrenagem” do dinamismo das atividades humanas nas diferentes esferas. É importante que proporcionemos aos nossos alunos diferentes possibilidades de se apropriar das diversas formas de se comunicar e ampliar o seu universo de interação. Isto porque o sujeito que tem capacidade de utilizar diferentes formas de linguagem, nas diferentes ocasiões que a vida em sociedade lhe coloca, bem como de compreender e (re)significar os discursos que circulam na sociedade, certamente tem mais possibilidades de compreender o mundo e, por conseguinte, praticar ações que beneficie a si mesmo enquanto cidadão e à sociedade como um todo.

Daí que vimos a relevância de eleger um gênero discursivo para ser trabalhado nas atividades de leitura que constituem nossa pesquisa, e optamos pelo “relato de memórias”, sobre o qual discorreremos no próximo subitem.

2.2.2 O gênero memórias

Iniciaremos esta abordagem com uma expressão que sempre ouvíamos de nossos pais quando éramos crianças: “ainda guardo na memória como se fosse hoje”. Essa expressão vinha antes, durante ou depois de eles contarem alguma história de suas experiências de vida, normalmente do tempo de infância e adolescência. Entre essas histórias, estavam travessuras de criança que resultavam em punição rígida pelos pais, brincadeiras que terminavam em machucados, comportamento na escola que terminavam em castigo, um amor não correspondido, uma crise de ciúmes, o trabalho na roça, entre outros.

Muitas vezes, enquanto nossos pais contavam histórias de suas vidas, percebíamos, em alguns momentos, que ficavam olhando para o nada, mas o nada no sentido concreto das coisas. Na verdade, eles pareciam olhar para dentro de si mesmos em busca de uma lembrança em especial para dar ênfase, durante as narrativas, a um momento específico do passado. Às vezes as histórias tinham o seu começo num álbum de fotografia, num quadro amarelado na parede, num móvel antigo da casa do qual hesitavam se desfazer, mesmo que já possuíssem outro mais

novo com a mesma utilidade. Era como se aqueles objetos possuíssem uma função feedback para remetê-los ao passado.

As relações que nossos pais faziam entre os objetos e suas lembranças remetem-nos às palavras de Bosi (2003, p. 25) quando a autora explicita que, mesmo que as nossas relações sociais, à medida que envelhecemos, sejam marcadas por mobilidades e contingências, há algo que desejamos que permaneça imóvel: são os objetos que nos cercam, os quais ela chama de objetos biográficos. A autora explicita que

Nesse conjunto amamos a disposição tácita, mas eloquente. Mais que uma sensação estética ou de utilidade eles nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade; e os que estiverem sempre conosco falam à nossa alma em sua língua natal. O arranjo da sala, cujas cadeiras preparam o círculo das conversas amigas, como a cama prepara o descanso e a mesa de cabeceira os derradeiros instantes do sono [...] A ordem desse espaço nos une e nos separa da sociedade e é um elo familiar com o passado. (BOSI, 2003, p. 25-26)

Neste sentido, o homem, historicamente, sempre recorre à memória para deixar viva a sua história individual e/ou social, seja por meio das narrativas orais que surgem na espontaneidade das relações sociais, seja por meio das narrativas escritas que são provenientes da necessidade de registrar sistematicamente a projeção da memória, e assim perpetuá-las de geração a geração. É no espaço da memória que os sujeitos significam suas experiências, suas vivências, cuja significação se dá nos contrapontos entre o passado e o presente. Para Candau (2019, p. 59-50)

sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o pensamento de si.

Neste sentido, concebe-se a memória como um fenômeno pelo qual se constitui as identidades do sujeito enquanto ser histórico-social, num processo que ocorre por meio das lembranças do passado, pois a memória não é uma reconstituição fiel do que já vivemos. Há sempre um vai-e-vem entre o passado e o presente, em que o sujeito “capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido” (CANDAU, 2019, p. 61), ou seja, à medida que os sujeitos rememoram suas vivências individuais ou coletivas, estabelecem uma relação entre o que já viveram e o que estão vivendo agora, o que os leva a significar-se no presente.

Podemos dizer que a memória, “ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa” (CANDAU, 2019, 16), pois as narrativas que decorrem do acionamento do passado por meio das lembranças podem refletir a personalidade de quem narra e construir sua imagem/identidade individual ou social, já que ao narrar suas experiências de vida, seus espaços de vivências, ele reflete o significado de si mesmo em relação com o outro dentro do seu contexto histórico-social, pois a “busca da identidade pessoal não é, absolutamente, independente do engajamento em grupos e movimentos sociais, da adesão a sistemas de valores ou da ação de processos ideológicos” (ARAGÃO, 1992, s/p).

O acionamento do passado se dá por meio da memória e se projeta por meio das narrativas orais ou escritas e, remetendo-nos a teoria de Bakhtin, vai constituir-se de conteúdo temático, de estilo de linguagem e de construção composicional. Ou seja, para narrar o passado, os sujeitos se utilizam de um dado gênero discursivo, nesse caso, podendo ser o gênero “memórias”, que é com o qual vamos trabalhar nesta pesquisa.

O termo “memórias, de acordo com Aragão (1992, s/p), apareceu no século XVII primeiramente para designar textos de historiadores que narravam memórias de parlamentares, militares, nobres e religiosos com a finalidade de informar, de se testemunhar sobre algum fato ou ideia. Posteriormente “memórias” passa a recobrir narrativas autobiográficas de cortesãos, damas, dentre outros, nesse caso tratando-se de uma ilustração que misturava a vida privada aos acontecimentos, porém sem interesse pela fidelidade aos fatos reais, e sim pelo caráter anedótico das narrativas.

A partir do século XIII, explicita a autora, nasce o romance memorialístico, de natureza ficcional, expandindo-se no mercado literário, principalmente na França e na Inglaterra. E nos séculos XIX e XX, as obras de cunho autobiográfico que antes eram chamadas de “memórias” passam a ser chamadas de “autobiografia”. Atualmente, chamamos de “memórias” a narrativa dos acontecimentos de uma vida. A autora ressalta que não é tão clara a linha de demarcação entre “memórias” e “autobiografia”, visto que, às vezes, se torna difícil separar os dois tipos de estratégia narrativa.

Diante do fato de termos feito certa discorrência acerca de “memória” e “memórias”, consideramos importante atentarmos para a diferença de significado entre os dois termos. De acordo com Boeno (2013, p. 54),

A **memória** como uma função psicológica mental tem uma atribuição que é funcional, a de conservar, arquivar, armazenar informações [...] opera na consciência, signo que externa experiências singulares, traços identitários individuais, coletivos, sociais e culturais, ou melhor dizendo, utilizando-me da teoria bakhtiniana, das esferas da *Arte* e da *Vida*.

Memórias na qualidade de gênero é um texto de natureza narrativa que propaga escrituras de um 'eu' individual ou social, e se apresenta em diversas formas composicionais e nas diversas esferas da atividade humana [...] se enuncia por uma narrativa verbal, não-verbal ou mista, apresentando fatos, histórias de pessoas, animais e coisas, história da vida observada, conservando informações diversas no mundo contemporâneo desde a pré-história da Humanidade.

Nesse sentido, o gênero memórias retrata histórias de vida que podem ser contadas em diferentes formas de linguagem e não se trata de um único gênero. Ele pode constituir diversos outros gêneros que circulam na sociedade tanto nas esferas mais simples da comunicação como nas mais complexas, ou seja, há gêneros memorialísticos primários e secundários. Como primários podemos citar os relatos de experiência, as histórias familiares. As memórias literárias e os romances são exemplos de gêneros secundários. De acordo com a autora, a maior diversidade de gêneros da natureza das memórias encontra-se na esfera artística por envolver esculturas, pinturas, artes cênicas, dentre outros.

No uso da linguagem verbal, os textos de memórias podem ser narrados em primeira pessoa, quando o narrador retoma fatos vivenciados por ele mesmo ou quando narra memórias alheias, mas toma o discurso como se fosse seu; em terceira pessoas quando relata as lembranças de outro (SOUSA NETA, 2016, p. 34).

Em sua Dissertação, que é um dos trabalhos que constituem a nossa pesquisa do estado da arte, Sousa Neta (2016, p. 32), ao remeter-se às concepções do Círculo de Bakhtin, discorre sobre a constituição do gênero memórias. Consoante a autora, tal gênero caracteriza-se pelo conteúdo temático que traz relatos de fatos vividos ou presenciados por alguém no passado; pela construção composicional que traz sequências narrativas que, como quaisquer outras, é composta por espaço, tempo, personagens, narrador e enredo. Quanto ao estilo (a escolha do léxico e dos recursos linguísticos), é definido pela finalidade do enunciado. Ou seja, depende de como se pretende provocar o leitor. Se é por meio de sentimentos, sensações, estado de espírito, dentre outros, pode-se escolher certos adjetivos, figuras de linguagem, por exemplo.

Diante das noções de gêneros que se apresentam em nossos estudos, podemos ver que sua riqueza e diversidade “são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Isso significa que para cada atividade de interação humana existe um gênero por meio do qual nos inserimos nela, sendo, portanto, muito importante que saibamos ao qual recorrer sempre que necessitarmos ou desejarmos nos conectar com a realidade da vida em sociedade.

Elegemos um gênero que é da natureza das “memórias”, no caso o “relato de memórias”, para ser a base das atividades de nossa intervenção, justamente por ser um gênero que pode refletir questões identitárias relativas tanto aos sujeitos-alunos como ao seu contexto histórico-social, pois “não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade” (CANDAUI, 2019, p. 19). Isso por que a prática de leitura pautada nos pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa não dissocia os sujeitos-leitores dos aspectos que os significam dentro do seu espaço histórico e social, como podemos ver na próxima seção.

2.3 A LEITURA DO DISCURSO

O trabalho com a leitura numa perspectiva discursiva requer o entendimento de que a leitura não é um produto pronto e acabado com uma previsibilidade de sentido imutável, independentemente da exterioridade do texto em sua materialidade. De acordo com Orlandi (1993), a leitura é um processo e, apesar de haver leituras previstas para um texto, sempre são possíveis novas leituras dele, pois a leitura é produzida em condições que são determinadas pelo contexto sócio-histórico (condições de produção), o que dá a ela uma caráter de historicidade e de pluralidade no que diz respeito à possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras, produzindo diferentes sentidos. Para a autora,

a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 1993, p. 10).

Nesse sentido, a leitura é mais que a simples decodificação linguística com perspectivas pré-estabelecida de sentido, como é comum ocorrer nas atividades de leitura em sala de aula quando esta acontece sob o discurso autoritário⁸ do professor. A significação do texto pode

⁸ Orlandi distingue três tipos de discurso: 1) o autoritário, aquele em que o locutor reprime a polissemia se coloca como agente exclusivo do discurso; 2) o polêmico, aquele em que a polissemia é controlada numa relação disputada de sentido pelos interlocutores; e 3) o lúdico, aquele em que a polissemia está aberta sem regulação na produção de efeitos de sentidos.

ocorrer com diferentes possibilidades de sentidos e é condicionada pela interação entre os sujeitos na situação discursiva, no caso a leitura.

Os sentidos, de acordo com Orlandi (2007), vem da interpretação, pois ela “está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 9). Daí que a autora ressalta a importância de se pensar nos diferentes gestos de interpretação, já que as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, resultam em significados distintos. Como explicita a autora,

A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação. A análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2012, p. 21)

Nessa delimitação teórica-metodológica de abordagem do texto, o sentido não estaria no texto. A materialidade, o funcionamento e a historicidade das condições de produção de leitura, irão apontar um ou outro sentido ao texto, pois “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um de outro e a própria configuração do sentido (CORACINI, 1995, p. 15).

Nesse sentido, é um equívoco esperar que a totalidade dos alunos cheguem à mesma resposta, ao mesmo efeito de sentido do texto, já que cada um tem sua história inscrita em diferentes contextos sociais. Criar uma determinada expectativa de leitura, uma “verdade” acerca de um texto, seria como negar a própria leitura enquanto processo.

Coracini (1995, p. 16) explicita que,

se compreendermos a linguagem como uma série infinita de jogos convencionais (no sentido que Wittgenstein dá ao termo), cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido, então compreenderemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura em sala de aula requer, sobretudo, a compreensão de que a linguagem ocorre na interação dos sujeitos com o mundo, que é só por meio dessa interação que os sentidos podem ser (re)construídos, que cada sujeito tem suas especificidades históricas, culturais e ideológicas que lhe fazem apontar para uma produção de sentido distinta.

Desse modo, é fundamental considerarmos alguns fatores como pontos importantes a se pensar, durante essa construção, do que venha a ser entendido como leitura:

- a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-aluno tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 1993, p. 8).

Desse modo, as palavras não trazem os sentidos presos nelas mesmas. A noção de leitura, bem como os sentidos que são construídos a partir dela, tem uma relação íntima com as experiências sociais específicas vivenciadas pelos sujeitos-alunos, em cada tempo e espaço social. Os sentidos serão construídos considerando os dizeres inscritos em dadas formações discursivas. Ou seja, o que pode ter um significado numa dada formação, pode significar diferente em outras. Nessas experiências, de discurso em discurso e a partir da interação que ocorre entre eles, vão se construindo as identidades dos leitores.

Tais identidades podem e tendem a mudar. Tal mutação pode ocorrer à medida que o tempo vai passando e outros discursos vão entrando na interação. Nesse sentido recorreremos as palavras de Orlandi (1993, p. 41) quando a autora afirma que os mesmos textos que não são possíveis ser lidos por um leitor, em certas épocas, poderão ser lidos em outras, daí pode-se dizer que toda leitura tem sua história. Nossa formação leitora – com relação ao sentido que damos à leitura – e nossa bagagem intelectual são, pois, produtos de um processo histórico e ideológico.

Orlandi (1993) problematiza a legibilidade do texto. De acordo com a autora, dizer que um texto é “bem escrito e legível” é uma forma de condicionar a legibilidade e traz em si um julgamento que tem mais a ver com quem profere tal discurso do que com o próprio texto, já que a caracterização da legibilidade não é uma questão de tudo ou nada, mas é uma questão de graus que se definem na relação que alguém estabelece com o texto. Nesse sentido, “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em outras palavras: de historicidade”. (ORLANDI, 1993, p. 9).

De acordo com a autora, é fundamental que, no entendimento da significação da leitura, seja feita a distinção entre o inteligível, o interpretável e o compreensível, em que o primeiro atribui sentido na base da codificação, o segundo atribui sentido levando em conta o contexto linguístico (coesão) e o terceiro é quando se atribui sentido considerando o processo de significação. Assim,

O intérprete formula apenas o (s) sentido (s) constituído (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela ilusão que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é 'lido', uma vez que apenas 'reflete' sua posição de leitor na leitura que produz. (ORLANDI, 1993, p. 116).

Nesse sentido, quando olhamos um texto de um aluno e percebemos que ele apenas repetiu o dito do texto, podemos dizer que ele está na base do interpretável, que não se estabeleceu uma relação do sujeito-aluno com a historicidade do texto. Entendemos que o inteligível e o interpretável são fases importantes da leitura como processo, mas insuficientes quando se trata de trabalhar com a leitura na perspectiva discursiva. Daí que se torna fundamental que propiciemos condições para que nossos alunos cheguem à compreensão “que supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (ORLANDI, 1993, p. 116).

Destarte, conceber a leitura pelo viés da AD é uma possibilidade de desvencilhar-se das velhas práticas e dar um novo significado ao ato de ler. É possível repensar o sentido do texto e passar a vê-lo não apenas como uma informação estática, mas como uma forma dinâmica de linguagem. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância do olhar do ensino de língua portuguesa para o contexto social no qual os alunos estão inseridos. Contextos estes que podem ser refletidos em muitos de seus dizeres, seja durante as conversações espontâneas, seja nas atividades propostas de produção escrita na sala de aula. Em outras palavras, é preciso focar não apenas nos elementos gramaticais de suas produções orais e/ou escritas, mas nos sentidos tantos que podem ser construídos a partir da relação do que falam, leem e/ou escrevem com sua história.

2.3.1 Leitura parafrástica e leitura polissêmica

Em se tratando de leitura, há dois processos considerados relevantes para a AD: o processo parafrástico e o processo polissêmico. A relevância desses dois processos por parte do

professor de língua materna pode possibilitá-lo conhecer o nível de leitura dos alunos, quanto à forma como eles produzem sentidos.

De acordo com Orlandi (2015), a leitura parafrástica ocorre por meio da repetição dos dizeres expressos no texto, ou seja, em todo dizer existe algo que se mantém estabilizado, que pode ser dito de outra forma, sem produzir novos sentidos a partir do que foi dito, como se o texto tivesse um único sentido.

Desse modo, a leitura parafrástica possibilita ao sujeito-aluno apenas reconhecer a perspectiva, a visão defendida pelo texto, cabendo a ele dizê-lo com outras palavras, sem porém fazer análise crítica daquilo que lê e, a partir daí, mostrar marcas da sua própria ideologia, pois neste processo ele apenas reproduz o conteúdo do texto.

Já a leitura polissêmica, de acordo com a autora, consiste numa ruptura do processo de significação, em que novos sentidos são produzidos a partir do que foi dito. Partindo desse pressuposto, um mesmo texto pode ter vários sentidos possíveis a serem produzidos pelos sujeitos-alunos, sob óticas diferentes. Isto dependendo do contexto social e dos diversos saberes que os sujeitos possuem, decorrentes de realidades específicas de vivências.

Na leitura polissêmica o sujeito-aluno vai além do sentido proposto pelo texto, extrapola-o e, em seu dizer a respeito do que foi dito, podem aparecer marcas ideológicas podendo fazer com que ele questione e demonstre divergências, podendo inclusive discordar do próprio autor sobre temas abordados no texto. O sujeito-aluno é capaz de produzir novos sentidos, por isso, na leitura polissêmica, os sentidos podem ser diferentes, quando produzidos por sujeitos distintos a partir da leitura do mesmo texto.

De acordo com Orlandi (2015, p. 34), todo o funcionamento da linguagem ocorre na tensão entre os dois processos: parafrástico e polissêmico, ou seja, entre o mesmo e o diferente, entre os quais é difícil traçar limites quando se pensa discursivamente sobre a linguagem. “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos e (se) significam” (ORLANDI, 2015, p. 34). Então, na produção da leitura, deve-se considerar também os dizeres que se compartilham entre o texto e o leitor e os dizeres a serem construídos no tensionamento, nas relações de poder que envolvem este encontro.

Assim, não haveria a movimentação dos sujeitos e dos sentidos, senão pela tensão entre a paráfrase e a polissemia. É por isso que os sujeitos, os sentidos e os discursos não são estáticos, eles se inscrevem na história e se modificam de acordo como a história se transforma.

Dessa movimentação dos sujeitos e dos sentidos, segundo Orlandi (2015, p. 35), é que provém a incompletude da linguagem, pois tanto os sentidos como os sujeitos não estão prontos e acabados. Daí, podendo tornarem-se outros, conforme são afetados pela língua e pela história. A autora considera que a tensão entre paráfrase e polissemia está na base de todo dizer, logo, é dela que provém todo discurso.

Na relação entre paráfrase e polissemia, distingue-se, na AD, o que é produtividade do que é criatividade. A produtividade é do campo da paráfrase, portanto mantém os sujeitos no mesmo espaço do repetível. Ao passo que a criatividade aponta para o campo da polissemia, já que desloca os sujeitos do campo do dizível para colocá-los no movimento do dinamismo da relação língua-história, em que os sentidos e os sujeitos se modificam. A criatividade acontece na movência do mesmo para o diferente, ou seja, para haver criatividade “é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir” (ORLANDI, 2015, p. 36).

Nesse sentido, só há ruptura no processo de significação se houver um sentido estável para se colocar em movência. Só há o diferente se houver o mesmo para ser modificado. Daí que se pode afirmar que a paráfrase é a matriz do sentido, pois “não há sentidos sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (ORLANDI, 2015, 36).

Esses pressupostos sobre leitura parafrástica e leitura polissêmica, juntamente com as noções de enunciado, discurso, sujeito, identidade, memória e formação discursiva, serviram de base para fazermos a análise dos discursos dos alunos para tomarmos conhecimento das formas como se produzem sentidos nas atividades de leitura. A partir daí buscamos formas de mediar as atividades de leitura em sala de aula, que não só privilegiem o reconhecimento da posição do texto diante de certas temáticas, como também busquem verificar as posições que o texto não diz; e principalmente reconheçam a posição sócio-histórica do sujeito-aluno.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, demonstramos o percurso metodológico que seguimos no decorrer da presente pesquisa. Faremos a descrição da natureza da pesquisa, do contexto e dos sujeitos, da constituição do *corpus* da pesquisa e apresentamos o relato dos procedimentos metodológicos que realizamos em sala de aula, incluindo a atividade para coleta de dados na diagnose e na atividade final da proposta de intervenção, juntamente com as respectivas análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta Dissertação, buscamos realizar um trabalho em que houvesse a concomitância entre as pesquisas e as ações que seriam implementadas para se alcançarem os objetivos propostos, a partir de um trabalho cooperativo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, os estudos ocorreram sob os princípios da pesquisa-ação com análise qualitativa dos dados. A pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Neste sentido, este tipo de pesquisa foi a que consideramos a mais adequada ao que se propõe este trabalho, já que não se trata apenas de investigação de dados para descrição de determinada situação no contexto escolar, mas de uma investigação com propósito de intervir no processo de aprendizagem a partir das análises dos dados realizados na diagnose, mais especificamente no que tange à prática de leitura com foco nos múltiplos sentidos do texto. Para isto, fora necessário a colaboração dos alunos de forma participativa nas atividades, fornecendo informações, dialogando, sugerindo práticas na sala de aula, a fim de amenizar os problemas da situação investigada. Como explicita Thiollent (2011, p. 22-23), na pesquisa-ação

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados.

Assim, através da pesquisa-ação é possível que, como professora-pesquisadora, possamos construir uma relação interativa e colaborativa, e porque não dizer afetiva com os sujeitos da pesquisa. Podemos, a partir daí, conquistar a confiança deles, criar um ambiente propício para o conhecimento aprofundado das necessidades que envolvem a situação de aprendizagem investigada, como também para arquitetar e/ou retificar planos de intervenção, baseando-nos nas observações do cotidiano da sala de aula, afinal,

o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. [...] e mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de libertar-se de mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua auto concepção de sujeitos históricos. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 214).

Destarte, a importância da pesquisa-ação consiste, também, na possibilidade de mudanças de planos de ação previamente estabelecidos durante a elaboração de um projeto de ensino. Esta possibilidade de mudança é fundamental nas ações interventivas nas práticas da sala de aula, haja vista esta ser um lugar dinâmico, onde imprevistos acontecem. Em se tratando da EJA, que é o público-alvo de nossas investigações, o inesperado é bastante comum, seja por fatores relacionados ao contexto da sala de aula, seja por fatores que dizem respeito à sua vida fora da escola. É importante que como professores pesquisadores estejamos atentos a essa imprevisibilidade de modo que possamos interagir com as situações inesperadas, refletir sobre nossas ações e conduzir o processo de maneira colaborativa e eficaz, rumo aos resultados almejados.

Pelo fato de nossa pesquisa ocorrer simultaneamente às ações para transformar a situação investigada, num misto de investigações, reflexões e ações, foi que optamos pela análise qualitativa dos dados, pois, conforme Gil (2008, p. 175), na pesquisa-ação

os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há receitas ou fórmulas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Nesse sentido, na pesquisa-ação os dados não são tabulados para demonstrar o quantitativo do objeto investigado. Eles são interpretados, levando em consideração o delinear dos processos investigativos no percurso da pesquisa, num “universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002 p. 22).

Podemos considerar que as análises dos dados sob uma abordagem qualitativa nos possibilitaram conduzir a presente pesquisa num processo de reflexão contínua acerca dos resultados que iam sendo alcançados e com base nestes pudemos planejar cada passo a ser dado no percurso da pesquisa.

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS

Nesta subseção, apresentamos a cidade, a escola e a turma em que foi realizada a nossa pesquisa. Sobre a cidade, apresentamos um breve histórico e alguns de seus aspectos físicos, econômicos e culturais. Da escola expomos a caracterização física e funcional, além de fazermos uma breve descrição do público que ela atende. Sobre a turma, discorremos sobre alguns aspectos do contexto social dos sujeitos-alunos, que afetam consideravelmente as suas atividades no contexto da sala de aula.

❖ A cidade de Portel

Portel pertence ao estado do Pará, situada à Mesorregião Marajó e à Microrregião Portel. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma área territorial de 25.384,960 km² e uma população de aproximadamente 62 mil habitantes. Os principais rios que cortam seu vasto território são Anapu, Pacajá, Camarapi e Acutiperera.

Figura 1: Mapa da cidade de Portel-Pará



Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/portel_pa

No lugar onde Portel está localizada, conforme Pará (2007, p. 15) primitivamente existia uma aldeia de índios, que em 1653 foi reorganizada pelo padre Fernando Vieira o qual introduziu no lugar os índios Nheengañbas. O padre deixou a aldeia sob a direção dos padres da Companhia de Jesus, ficando com a denominação de Arucarará, até a expulsão dos Jesuítas através das reformas do Marquês de Pombal, no período conhecido como Pombalino (1750 – 1777).

Em 1758 a aldeia foi elevada à categoria de vila pelo governador e capitão-geral Francisco Xavier de Mendonça Furtado que mudou o nome de Arucarará para o nome que possui hoje, Portel, denominação portuguesa que significa “porto pequeno”.

Portel é a cidade onde nascemos, crescemos, tivemos nossos três filhos e continuamos vivendo até hoje. É uma cidade com poucas opções de lazer. Não tem, por exemplo, cinemas, teatros, parques, shoppings. A principal forma de lazer dos portelenses nos finais de semana são passeios na orla da cidade, durante o dia por causa das praias que circundam as cidades e à noite por causa dos bares que se concentram também na orla.

Quanto às manifestações culturais de maior participação popular, tem o Círio de Nazaré (figura 2), da Igreja Católica, que é uma manifestação de fé e devoção a ‘Nossa Senhora de Nazaré’, que ocorre no segundo domingo de agosto com a participação de milhares de devotos naturais da cidade de Portel e também vindos de outros municípios do estado.

Figura 2: Círio de Nazaré em Portel-PA



Fonte: Arquivo de José Ribamar

Apesar de a cidade de Portel ter como Santa Padroeira ‘Nossa Senhora da Luz’, a procissão em devoção à Santa, que ocorre no mês de fevereiro, conta com um número bem menor de devotos, comparado ao Círio de Nazaré. A devoção pela ‘Virgem de Nazaré’ se expressa na face de cada romeiro que acompanha o Círio pelas ruas da cidade. Alguns fazem todo o percurso descalços, outros carregam objetos símbolos de promessas que fazem à Santa. A corda que circunda a Berlinda⁹ é disputada por devotos que não medem esforços para conseguirem um lugar perto da Santa de sua devoção. O esforço, a sede e a exposição excessiva ao sol muitas vezes levam ao desmaio pessoas que fazem o percurso do Círio segurando a corda.

No percurso do Círio revelam-se ações solidárias como distribuir água para as pessoas que acompanham o Círio, ações estas que são praticadas tanto pelo povo católico quanto pessoas adeptas de outras denominações religiosas. Nos dias que antecedem o Círio aumenta consideravelmente o contingente de pessoas na cidade, movimentando a economia por parte dos comércios e serviços.

Além do Círio que caracteriza uma forma bem singular de manifestação religiosa (no estado do Pará, da Amazônia brasileira), em Portel é realizada também, dia 15 de novembro, a Marcha para Jesus, que é uma manifestação cultural-religiosa do povo evangélico a qual consiste numa caminhada que arrasta centenas de fiéis de várias denominações religiosas evangélicas. Apesar de ser uma manifestação tipicamente evangélica¹⁰, a Marcha para Jesus é uma manifestação de natureza ecumênica, portanto conta com a participação do povo católico e de outras crenças cristãs, que se unem ao povo evangélico para homenagear Jesus Cristo. A

⁹ Uma espécie de carruagem com vidraças, ornamentada com flores, na qual a Imagem de ‘Nossa Senhora de Nazaré’ é conduzida no percurso do Círio.

¹⁰ Na manifestação não há presença de imagens-símbolos de religiosidade. As homenagens são feitas a Jesus Cristo por meio de louvores, palmas e pregação do ‘evangelho’ contido na Bíblia Sagrada.

caminhada percorre algumas ruas da cidade e culmina com show gospel em praça pública com cantores da terra e de outros municípios.

Além das manifestações culturais religiosas, são realizadas também outras manifestações que contam com a participação de um grande número de pessoas. Destaca-se, por exemplo, as festas juninas no mês de junho. Essas são promovidas por escolas com apresentações de grupos locais das danças ‘quadrilha’ e ‘carimbó’, concursos intermunicipais de quadrilha, promovidos tanto pela Secretaria Municipal de Cultura, Esporte Lazer e Turismo (SECELT), como também por escolas municipais. Os valores arrecadados nas quadras juninas, provenientes da venda de ingressos e de alimentos são destinados a projetos e eventos escolares.

Portel, por ser de grande potencial florestal, é uma cidade cuja economia, em seu aspecto mais expressivo, já foi baseada na extração e beneficiamento de madeiras, o que gerava emprego para boa parte da população, pois havia várias empresas madeireiras que extraíam e beneficiavam a madeira no município. A maior dessas empresas pertencia a um grupo norte americano denominado AMACOL – Amazônia Compensados e Laminados – localizada na sede do município, que comprava a madeira bruta de pequenos e grandes extrativistas, beneficiava e comercializava seus produtos dentro e fora do país.

Além da referida empresa, havia outras de menor porte espalhadas pelos rios do município que também geravam emprego para muitas pessoas, tanto oriundos da zona urbana, como também das localidades ribeirinhas. Algumas dessas empresas ofereciam moradia para parte dos funcionários e familiares em suas dependências. Essa prática levou à criação de pequenas vilas em várias localidades nos rios do município.

Por causa da produtividade e rentabilidade das atividades do setor madeireiro, espalhadas pelos rios do município, muitas famílias nas localidades ribeirinhas fizeram dessa forma de trabalho o seu principal meio de sobrevivência, deixando de lado o trabalho com a agricultura, esta que, em tempos mais remotos, fora a principal fonte de renda da população ribeirinha do município, com ênfase maior ao plantio de milho, de mandioca e à fabricação de farinha de mandioca.

Entretanto, a partir do ano 2000, aproximadamente, com o surgimento de leis ambientais mais rígidas, a cidade foi presenciando a decadência da atividade madeireira e, logo, o fechamento das empresas que alimentavam este setor e geravam milhares de empregos para a população. Isto resultou num grande número de pessoas desempregadas. As pessoas que moravam nas dependências das empresas, nas localidades/distritos, ficaram sem moradia e tiveram que retornar para a cidade sem terem nenhuma expectativa de conseguir outro emprego,

visto que não há no município outros tipos de investimentos para geração de emprego, nem no setor público, nem no setor privado. As vilas que foram criadas a partir da oferta de moradia nas dependências da empresa foram diminuindo bastante em número de moradores.

O fechamento da empresa AMACOL, além de deixar muitos operários desempregados, não garantiu os seus direitos trabalhistas. Como os proprietários eram de outro país, eles abandonaram a área que pertencia à empresa e nunca mais retornaram à cidade de Portel. A referida área, que era de grande extensão, onde antes havia uma grande área de floresta nativa, acabou sendo saqueada (figura 3) e ocupada pela população que, por conta própria, dividiu os lotes de terra para construir suas casas e/ou até mesmo para vender posteriormente.

Figura 3: Escritório da AMACOL sendo saqueado pela população



Fonte: Arquivo de José Ribamar

Dessa maneira, a antiga área da empresa transformou-se num bairro, cujas ruas não seguiram um planejamento urbano, visto que foram criadas pela própria população após a ocupação, ficando estreitas e desordenadas. Muitos moradores do referido bairro são pessoas de baixa renda e de pouca escolaridade. Muitas vieram das localidades ribeirinhas em busca de melhores meios de sobrevivência, porém acabaram não tendo a oportunidade de trabalho que almejavam e acabaram por ficar em situações muito precárias de subsistência.

Ao novo bairro foi dado o nome de Portelinha, que posteriormente veio a se tornar o maior bairro da cidade. Entretanto, é visto pela população portelense como o bairro mais violento da cidade, pela ocorrência de vários casos de assaltos e homicídios que já ocorreram por lá. Por esse motivo é muito comum que as pessoas que moram em outros bairros tenham receio de trafegar na Portelinha, principalmente à noite, até porque as ruas são pouco iluminadas, pois o bairro não possui um sistema de iluminação pública adequado. Os postes com iluminação que foram colocados após a formação do bairro são insuficientes, o que facilita os atos de criminalidade no local.

Vale ressaltar, que a incidência de violência em Portel não é um fator restrito ao bairro da Portelinha, pois, nos últimos anos, vem crescendo o índice em toda a cidade, tendo maior frequência os crimes praticados por jovens e adolescentes, envolvendo latrocínio, homicídios, tráfico de drogas, roubos, furtos e assaltos, entre outros. Tais acontecimentos podem ser, a meu ver, consequência da falta de emprego que acaba por causar a falta das necessidades básicas de muitos jovens e adolescentes, como moradia adequada, vestimentas e até mesmo alimentação.

A falta de emprego na cidade de Portel-PA já causou e continua causando a ocorrência significativa de migrações de famílias inteiras ou de parte delas para outros municípios do estado e de fora dele, em busca de oportunidades de emprego.

Como já não existem empresas madeireiras de grande porte, atualmente, a economia da cidade é movida pela remuneração dos servidores públicos e pelas rendas oriundas de bolsas de programas sociais do governo federal como o Bolsa Família. Nas localidades ribeirinhas, praticam-se as atividades de plantação de milho, de mandioca e fabricação de farinha de mandioca, ainda de forma rudimentar (figura 4), com uma baixa produção.

Figura 4: Fabricação de farinha de mandioca em Portel-PA



Fonte: Arquivo de Lucivalda Baia

Há também a atividade de extrativismo, que tem como prática mais significativa a colheita de açaí (figura 5) e de Castanha-do-Pará. Nos meses de março e abril, a safra de cupuaçu, piquiá e bacuri torna-se uma fonte de renda extra para os ribeirinhos que levam seus produtos até a cidade para vender e/ou trocar nos comércios com mantimentos.

Figura 5: Colheita de açaí numa comunidade ribeirinha em Portel-PA



Fonte: Arquivo de Lucivalda Baia

Em se tratando de acesso à capital do estado, a cidade de Portel não conta com um percurso rodoviário viável de conexão a Belém. O transporte mais utilizado para esse fim é por vias fluviais. Os navios que fazem linha nesse percurso levam um tempo de 15 a 18 horas, aproximadamente, dependendo da maré¹¹.

A distância de Portel a Belém se ressalta como algo de grande dificuldade para os moradores de Portel, quando estes precisam se deslocar até à capital em situações de extrema necessidade, como no caso de tratamentos urgentes de saúde. Essa necessidade se efetiva sobretudo pelo fato de que o município não oferece determinados tratamentos razoavelmente mais sofisticados como no caso de certas intervenções cirúrgicas mais complexas, nem nos serviços públicos, nem nos serviços privados.

O município de Portel possui um potencial natural considerável e variado, como terra firme, florestas, praias, rios, igarapés, campos naturais e cachoeiras, que poderia ser aproveitado para alavancar o turismo na cidade. Mas apesar de toda essa diversidade de paisagens e belos recursos naturais, não possui investimentos significativos de nenhuma esfera governamental para desenvolver o turismo. Algumas iniciativas para esse fim são vistas apenas no mês de julho com certas atrações nas praias da cidade, que são a Praia do Arucará (figura 6) e A Praia da Tucano (figura 7).

¹¹ Maré é o movimento de subida e descida das águas do mar causados pelas forças gravitacionais exercidas pela Lua e pelo Sol sobre a Terra (RIBEIRO, Amarolina. "Marés"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/mares.htm>. Acesso em 02 de julho de 2020).

Figura 6: Praia Arucará em Portel-PA



Fonte: Arquivo de José Ribamar

Figura 7: Praia Tucano em Portel-PA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O desenvolvimento do turismo, a meu ver, poderia ser uma alternativa viável para aumentar o contingente de visitantes ao município, com isso expandindo a oferta de emprego, proporcionando aos jovens e adolescentes novas oportunidades para a aquisio de renda de forma digna. Assim, evitaria o aumento da miséria e as consequências que dela poderão surgir na cidade como, por exemplo, a prostituio, que inclusive já foi tema de repercussão nacional envolvendo a cidade¹², e a criminalidade que muito tem assolado os jovens e adolescentes.

Além disso, o investimento em políticas públicas para gerao de emprego e renda na cidade poderia amenizar o problema da evasão escolar na modalidade EJA, haja vista uma das causas de tal evasão ser a necessidade de muitos alunos migrarem para outras cidades em busca de empregos.

¹² Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,MUL1177555-5598,00-MAE+AGENCIA+PROGRAMA+E+OFERECE+VENDER+FILHA+MENOR+POR+R+NO+PARA.html>

❖ Local da pesquisa – a escola

Esta pesquisa foi realizada numa escola municipal da cidade de Portel, estado do Pará. A escola funciona em três turnos – matutino, vespertino e noturno - sendo que o noturno é destinado apenas à Educação de Jovens e Adultos, do 1º ao 4º ciclo (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Possui um espaço físico com 12 salas de aula na própria escola e mais 3 salas que funcionam como anexo em prédio diferente.

A estrutura das salas de aula são precárias e têm espaço pequeno para o número de alunos que são matriculados. Algumas salas ficam com pouca iluminação por vários dias porque as lâmpadas queimam e não são substituídas imediatamente. Como as aulas da EJA ocorrem à noite, os alunos se queixam da dificuldade para fazerem as tarefas de sala de aula com pouca iluminação. Algumas salas de aula foram climatizadas e por isso foram reestruturadas, fechando-se as passagens de ar. Entretanto, constantemente as centrais de ar param de funcionar, por motivos de problemas na fiação elétrica, devido ao fato de não ter sido feita a manutenção apropriada na instalação elétrica para receberem tais equipamentos, e as aulas dessas salas são suspensas por causa do excesso de calor que torna inviável a manutenção das aulas. Além disso, as centrais de ar, por já estarem bastante danificadas, provocam barulho excessivo, o que prejudica principalmente as atividades orais e as atividades em que são utilizados recursos audiovisuais.

A escola não possui um espaço facilitador de leitura disponível para os alunos, o que pode ser constatado pela falta de estrutura física, apesar de a área da escola ser bastante espaçosa. E justamente essa falta de espaço físico para essa finalidade pode ser também pensada como um indicador de como esta atividade não se mostra privilegiada pela escola, sobretudo numa perspectiva discursiva.

A referida instituição localiza-se em um bairro periférico da cidade, atende uma clientela oriunda de vários bairros, mas sendo a maioria do próprio entorno da escola. Muitos alunos vêm de família que vieram das localidades ribeirinhas para a cidade à procura de meios de sobrevivência e acabaram ficando em situações precárias de subsistência. Também os sujeitos/sujeitas que são oriundos (as) da sede do município, muitos (as) são de baixa renda e sobrevivem de diferentes trabalhos informais – empregadas domésticas, diaristas, vendedores ambulantes, pedreiros, carpinteiros, carregadores, mototaxistas, entre outros. Muitos pais demonstram pouca ou nenhuma escolaridade.

Na escola desenvolvem-se dois projetos anuais: o “EDUCARTE” e o “MUSICARTE”. O primeiro, “O EDUCARTE” é voltado para as artes como teatro, danças e músicas, tendo sempre um tema, normalmente transversal. Esse é escolhido pelos gestores e professores, após avaliações coletivas sobre a relevância dos temas que são postos como proposta. O tema escolhido é trabalhado nas aulas no conjunto das disciplinas da grade curricular. O “MUSICARTE”, é mais restrito à música e a danças de uma determinada década. No desenvolvimento deste projeto, abordam-se o contexto histórico e social da época que corresponde a década a ser estudada. Os dois projetos são realizados de maneira interdisciplinar com a participação efetiva de toda a equipe escolar.

❖ Sujeitos envolvidos na pesquisa – a turma

O material discursivo que serviu de base para a efetivação da pesquisa foi coletado em uma única turma de 4º ciclo (8º e 9º ano do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos. A turma é composta por alunos numa faixa etária que vai de 15 a 32 anos. São alunos que ficaram muito tempo sem estudar, que repetiram de ano várias vezes e/ou que desistiram de estudar por anos seguidos. Muitos deles afirmam que possuem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos inerentes ao ensino de Língua Portuguesa, tais como ortografia, produção e interpretação textual. Entretanto, o que interessa nesta pesquisa diz respeito à produção de sentido nas práticas de leitura, e é sobre essa atividade que iremos tratar ao longo deste trabalho.

Além de suas dificuldades na aquisição das competências linguísticas, bem como no processo de leitura numa focalização da produção de sentido, nota-se outros fatores que tornam essas dificuldades ainda maiores, conforme afirmam os próprios sujeitos alunos da EJA sujeitos da pesquisa.

A partir de diálogos com os alunos, tivemos o conhecimento de uma diversidade de situações que dificultam a assiduidade e permanência na escola, bem como a realização das atividades escolares. Nesse sentido, há alunos que são pais ou mães de família que não têm com quem deixar os filhos na hora de irem à escola; outros trabalham fora e suas jornadas de trabalho dificultam sua assiduidade e/ou pontualidade na escola; algumas alunas relatam que têm problemas em casa porque o marido não apoia a sua permanência na escola. Há ainda aqueles alunos que não têm emprego, nem renda, e se veem obrigados a deixarem a escola para tentar um meio de sobrevivência em outras cidades. Fator este que pode ser uma das causas da evasão escola nas turmas da EJA.

Há ainda muitos alunos que moram em lugares afastados, sem iluminação adequada nas ruas, e por esse motivo pedem para saírem mais cedo com a justificativa de que têm medo da onda de violência que assola a cidade, que se mostra principalmente na ocorrência de assaltos à mão armada. Também algumas alunas saem mais cedo porque levam os filhos pequenos para a escola por não terem com quem deixá-los, por isso acabam perdendo algumas atividades que são realizadas após elas saírem da sala de aula. Todas essas dificuldades podem contribuir para o baixo desempenho na sua aprendizagem e até mesmo para o abandono da escola.

3.3 SELEÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

A constituição do *corpus*, como imaginávamos desde o início de nossa investigação, foi um grande desafio. Isto porque implementar uma pesquisa que depende de coletas de dados informadas por alunos da EJA não é uma tarefa fácil na escola onde trabalhamos, visto que a evasão escolar nesta modalidade de ensino tem ocorrido de forma expressiva na referida escola, fato este que pode ser observado na própria turma onde realizamos a nossa pesquisa, como apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 1: Descrição da turma em que foi realizada a pesquisa

TURMA 4º CICLO D – 2019	
DESCRIÇÃO	Nº ALUNOS (AS)
Alunos matriculados inicialmente	33
Alunos matriculados a partir do 2º semestre	3
Alunos que nunca compareceram	4
Alunos transferidos	1
Alunos desistentes	20
Alunos frequentes no final do ano letivo	15
Alunos que participaram da diagnose	20
Alunos que participaram da diagnose e da atividade final	10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como visto, no início do ano letivo, em 2019, havia na turma trinta e três alunos matriculados, contudo quatro alunos nunca compareceram às aulas durante todo o ano letivo. Dos vinte e nove alunos, até então frequentes, nove faltaram no dia da atividade diagnóstica, por essa razão fizemos a análise dos dados coletados de apenas vinte alunos.

A partir do segundo semestre, um aluno dos vinte que participaram da atividade diagnóstica foi transferido e, no decorrer do ano, outros alunos foram evadindo até chegar o total de apenas doze alunos na turma. Destes, dois tiveram participação mínima nas oficinas de leitura e não realizaram a atividade final. Então, dos vinte e nove alunos que eram frequentes no início do ano letivo, vinte participaram da atividade diagnóstica e apenas dez participaram da maioria das oficinas de leitura da proposta de intervenção e da atividade final. Portanto, somente os dez foram selecionados para a constituição do *corpus* da pesquisa.

Vale ressaltar, que no segundo semestre foram matriculados três novos alunos, por motivo de transferência, que chegaram a participar de grande parte das atividades das oficinas da proposta de intervenção e da atividade final. Entretanto, optamos por não os incluir na pesquisa, uma vez que não participaram da atividade diagnóstica realizada no primeiro semestre.

Para iniciarmos os trabalhos da pesquisa na turma, implementamos uma atividade diagnóstica com o objetivo de investigarmos os saberes dos alunos quanto à produção de efeitos de sentidos do texto. Ou seja, se conseguiriam apontar para os múltiplos sentidos do texto, apontando para a leitura em conexões com o histórico-social, que poderíamos chamar de leitura polissêmica, ou se ficavam apenas no sentido menos conectado com uma multiplicidade de possibilidades de sentidos, o que poderíamos chamar de leitura parafrástica.

A partir da análise discursiva dos dados da atividade diagnóstica, em que percebemos que a maioria dos sujeitos-alunos, durante a atividade de leitura, apontou para a produção de efeitos de sentidos de forma preliminar, apontando mais para a repetição dos sentidos explícitos no texto do que para a pluralidade de sentidos, elaboramos a proposta de intervenção, que consistiu em cinco oficinas de leitura, numa perspectiva discursiva. Tais oficinas tiveram como objetivo: proporcionar a interação discursiva por meio do compartilhamento de memórias; instigar a reflexão dos alunos acerca da importância das memórias e da leitura para as nossas práticas sociais; buscar um leque maior de possibilidades de produção de sentidos durante atividade de leitura por meio de orientações de leitura; proporcionar aos alunos uma leitura com possibilidades de avançar do campo da parafrase para o campo da polissemia com propósito de instiga-los a refletir sobre seu contexto sócio-histórico e sua posição dentro de tal contexto.

Portanto, o *corpus* desta pesquisa foi constituído pelas respostas de leitura produzidas por dez alunos durante a atividade diagnóstica e a atividade final. Os dois momentos consistem em atividade de leitura do gênero relatos de memórias produzidos por alunos da EJA que estudaram na mesma escola onde ocorreram nossas investigações. Na análise, identificamos as

questões da atividade diagnóstica com as letras QD, acompanhadas do número correspondente à ordem em que se apresentam na sequência da atividade diagnóstica, e as questões da atividade final com as letras QAF igualmente acompanhadas do número correspondente à ordem em que se apresentam na sequência da atividade final.

Para preservarmos a identidade dos dez alunos sujeitos da pesquisa, utilizamos pseudônimos com nomes de escritoras e escritores brasileiros¹³, fazendo uso apenas do primeiro nome. Aos sujeitos da pesquisa chamaremos de sujeitos-alunos.

3.4 DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA – OS PROCESSOS DE LEITURA DOS SUJEITOS-ALUNOS

Nesta seção, apresentamos o percurso das atividades realizadas em sala de aula. Primeiramente demonstramos como se deu a proposta de produção e seleção dos relatos de memórias para serem utilizados nas atividades de leitura, em seguida apresentamos a implementação e análise da atividade diagnóstica na turma cujos alunos foram os sujeitos da pesquisa.

Como houve duas turmas da EJA envolvidas em nossa pesquisa, a turma do 4º ciclo D da EJA de 2018 e a turma do 4º ciclo D de 2019, consideramos importante fazermos a distinção entre as turmas a fim de não confundirmos a participação de cada uma para a realização desta Dissertação. Para isso, chamaremos a turma de 2018 de EJA/2018 e a turma de 2019 de EJA/2019.

Haja vista nossa proposta de leitura num viés discursivo se utilizar de relatos de memórias de alunos da EJA, foi preciso primeiramente contarmos com a colaboração de uma turma da EJA para produzir os textos. Como em 2018, quando ingressamos no PROFLETRAS, estávamos ministrando aula numa turma do 4º ciclo, a elegemos para ser a turma colaboradora que nos forneceria os textos.

Conversamos então com os alunos da referida turma, expomos o projeto da pesquisa e seus objetivos, esclarecemos que suas identidades seriam preservadas na pesquisa. Ou seja, nos textos de relatos de memórias não consta o nome completo dos alunos que os produziram, mas apenas suas iniciais. Esclarecemos ainda que a contribuição deles seria produzir os textos que seriam lidos na turma do 4º ciclo do ano seguinte, no caso 2019, cujos alunos seriam de fato os

¹³ Castro Alves, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Fernando Pessoa, Mário Quintana, Max Martins e Rachel de Queiroz. Ressaltamos que como pseudônimo dos alunos utilizamos apenas o primeiro nome desses escritores.

sujeitos de nossa pesquisa. Após os alunos aceitarem produzir os textos de relatos de memórias, realizamos a proposição da atividade de produção dos textos.

Nessa produção dos relatos de memórias não recorremos a estudos mais aprofundados do gênero discursivo como preparação das produções textuais. Mas esclarecemos que o relato de memórias se trata de histórias de vida, ou seja, de narrativas de fatos do passado que acionamos por meio das recordações e que retratam nossas vivências, nossas relações com a comunidade, podendo se referir a um passado distante ou mais recente. Fizemos algumas mediações por meio de perguntas para orientá-los a produzir o texto.

A proposição de produção dos textos de relatos de memórias na turma colaboradora EJA/2018, que seriam posteriormente selecionados para serem lidos na turma da EJA/19, ocorreu em dois momentos. O primeiro momento teve como tema *Tempo de infância*. O segundo momento sugerimos o tema *Minha trajetória escolar*. Tanto no primeiro momento quanto no segundo houve a atividade oral e posteriormente a atividade escrita dos relatos, como apresentamos a seguir.

Primeiro momento – tema “*Tempo de infância*”

a) Atividade oral – roda de conversa para resgate de memórias

Antes de iniciarmos a atividade das produções escrita dos relatos de memórias, sugerimos aos alunos uma roda de conversa, em que eles iriam relatar oralmente suas lembranças dos tempos mais remotos, ou seja, do tempo de criança. Sugerimos que fizessem uma relação entre os hábitos e costumes do passado e do presente.

Para estimular as suas memórias e instigá-los a relatá-las, fomos fazendo algumas mediações por meio de perguntas:

- ✓ Quais as brincadeiras que vocês mais gostavam quando eram crianças?
- ✓ Há diferenças entre as formas de lazer do tempo que vocês eram crianças para hoje?
Comente sobre isso.
- ✓ Como era que ocorriam as relações afetivas das crianças com as famílias quando vocês eram crianças? É diferente de hoje? Se a resposta for sim, em que sentido era diferente?
- ✓ Quanto as tecnologias, o que mudou do tempo que vocês eram crianças para hoje?

- ✓ O que mudou nas formas de lazer de quando vocês eram crianças para hoje, considerando o avanço tecnológico?
- ✓ Do que mais vocês sentem saudades do tempo de criança?

b) Registro escrito das memórias

Após os relatos orais, em que todos contaram um pouco de suas vivências na infância, propusemos a produção escrita de seus relatos de memórias que posteriormente seriam lidos na turma da EJA/2019, onde nossa pesquisa – com foco na leitura discursiva – seria realizada.

Segundo momento – tema “*Minha trajetória escolar*”

Nesta atividade de produção oral, sugerimos que relatassem os fatos que considerassem marcantes na sua trajetória escolar, desde o tempo de suas primeiras experiências na escola. Esclarecemos que os fatos marcantes poderiam ser tanto do ponto de vista positivo quanto negativo a respeito de sua trajetória escolar. Ou seja, poderiam relatar fatos que considerassem bons e/ou ruins que marcaram sua trajetória escolar.

Para instigá-los a recordar, íamos fazendo algumas perguntas enquanto eles iam fazendo seus relatos:

- ✓ Vocês lembram quantos anos vocês tinham quando começaram a frequentar a escola?
- ✓ Vocês lembram se tinham alguma expectativa no primeiro dia em que começaram a estudar? Quais eram?
- ✓ Como foi o primeiro dia de aula de vocês? Vocês gostaram?
- ✓ Vocês encontraram alguma dificuldade no primeiro contato com a sala de aula?
- ✓ Quais são os fatos ocorridos na sua trajetória escolar que você considera importante e guarda na memória até hoje?

a) Registro escrito das memórias

Após os relatos orais, em que todos recordaram e narraram um pouco dos fatos que consideravam importantes na sua trajetória escolar, até o presente, propusemos a produção escrita de seus relatos de memórias. Explicamos que poderiam relatar, na escrita, os mesmos

fatos que haviam relatado na atividade oral e ainda outros fatos a mais que porventura se recordassem.

As atividades orais já são comuns para os sujeitos-alunos, pois sempre demonstraram interesse em narrar fatos relacionados ao seu cotidiano, nas conversas informais que comumente realizam na sala de aula. Já as atividades de produção escrita demonstram certa insegurança pelo fato de não conseguirem escrever de acordo com as normas da língua, estas que a escola, muitas vezes, considera como requisito para considerar que um texto esteja “bem escrito”.

Nos relatos, tanto nos orais quanto nos escritos, observamos que muitas narrativas tinham vários fatores em comum. Sobre o tema *Tempo de infância*, houve semelhança quanto aos tipos de brincadeiras, as dificuldades financeiras, o trabalho infantil, a educação familiar rígida, as dificuldades de acesso à escola, entre outros.

Sobre o tema *Minha trajetória escolar*, o fato mais comum nos relatos foi a interrupção na trajetória, por determinado período, pela dificuldade de acesso e/ou permanência na escola, devido ao fato de alguns serem oriundos do interior, também pela necessidade de trabalhar para ajudar na subsistência da família, ou porque constituíram família ainda muito jovens.

Após o término da produção dos relatos de memória realizada na turma da EJA/2018, selecionamos os textos que seriam lidos no ano seguinte quando iniciássemos nossa pesquisa, na turma da EJA/2019, cujas respostas de interpretação consistiram no material para nossa análise discursiva nesta Dissertação.

Dezesseis alunos participaram da atividade de produção dos textos, entretanto, selecionamos apenas três textos: um para ser utilizado na atividade da diagnose e dois para serem utilizados na proposta de intervenção, sendo um na oficina de leitura e um na atividade final.

A escolha por apenas três textos se deu devido à preocupação em não utilizar muitas aulas para as atividades de leitura por receio de não conseguirmos com que todos os alunos constituintes do *corpus* participassem das atividades de leitura da proposta de intervenção, já que costumam faltar às aulas. Também pelo fato de os alunos da EJA necessitarem de um tempo maior que o comumente utilizado nas atividades de leitura em sala de aula. Nesse sentido, baseamo-nos nos postulados de Freire acerca da leitura, em que o autor explicita que durante a leitura o que o leitor deve fazer

é reconhecer a necessidade de melhor instrumentar-se para voltar ao texto em condições de entendê-lo. Não adianta passar a página de um livro se sua compreensão não foi alcançada. Impõe, pelo contrário, a insistência na busca de seu desvelamento.

A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado. (FREIRE, 81, p. 10)

Em se tratando de sujeitos-alunos da EJA, o tempo, a empatia se fazem necessários, haja vista muitos deles possuírem dificuldades na própria decifração dos códigos linguísticos, como também precisarem de um tempo maior para fazerem conexões entre os sentidos do texto e outras realidades por eles vivenciadas. É comum responderem a perguntas de leituras e depois pedirem para refazer por considerarem que o que escreveram estava “ruim”. Às vezes pedem para responder em casa, porque estão com sono e/ou cansados.

Os critérios que utilizamos para selecionar o texto para a leitura, tanto na diagnose quanto nas oficinas de leitura, foram os relatos de memórias que realmente se reportavam ao passado e traziam experiências que retratavam de forma mais acentuada aspectos socioculturais do passado como, por exemplo, as formas de trabalho, de hábitos e costumes e de relação familiar, elementos estes que consideramos muito importantes para possibilitar a produção de sentidos do texto numa relação entre contextos sócio-históricos do passado e do presente.

Vale ressaltar que o interesse deste trabalho não é tão somente instigar a produção de sentidos do texto de memórias a ser realizada pelos alunos. É também valorizar essas memórias que revelam saberes que muitas vezes a escola não valoriza porque costuma atribuir todo o valor da aprendizagem na apropriação do sistema de escrita, o que é típico da cultura grafocêntrica da sociedade em que vivemos. Valorizar essas memórias nos possibilita conhecer as histórias de vidas dos alunos, os percursos da aquisição de saberes com os quais eles chegam na escola, que precisam ser levados em consideração no contexto escolar.

O texto selecionado para a diagnose foi referente ao tema *Tempo de infância*, intitulado “Minha infância”. Após termos feito a análise dos dados coletados na diagnose, selecionamos outro relato de memórias, também referente ao tema *Tempo de infância*, intitulado “Recordando a infância”, para ser trabalhado nas oficinas de leitura. Em seguida selecionamos o relato que seria trabalhado na atividade final da proposta de intervenção que foi referente ao tema *Minha trajetória escolar* e tem como título “História de estudante”. A seguir apresentamos a transcrição (com a mesma divisão de linhas que eles escreveram) dos três textos de relatos de memórias selecionados e uma breve análise de cada um, ressaltando que se trata de uma análise entre tantas outras possíveis, pois “para um texto em uma dada condição de produção é ilusoriamente autônoma, já que, na verdade, ela é fruto das formações discursivas que nos constituem” (Coracini, 1995, p. 90).

Relato 01: “Minha infância”

1. A minha infância
2. Na minha infância eu gostava de brincar
3. de boneca mas não tinha boneca de verdade,
4. a nossa boneca era de boneca de bacabeira,
5. minha mãe não tinha condições de comprar bo-
6. neca de verdade, mas pra nós poder brincar nós
7. tinha que trabalhar e ajudar os nossos pais no
8. trabalho que era o que eles queriam. Nós não tinha
9. o conforto que os filhos tem hoje em dia eles
10. não dão valor no que tem eu na minha infância
11. não tinha brinquedo, não tinha uma rede boa,
12. a minha rede era emendada feito nozinho que
13. doia a minha costa, mas agradeço meu Deus
14. porque eu aprendi a trabalhar, e sou muito
15. grata a minha mãe que nunca abandonou
16. nós com todas as dificuldade que nós
17. enfrentamos.
18. Hoje em dia as crianças não querem
19. saber de brincar só querem saber de celular, e
20. não respeitam os pais como eles merecem são de-
21. sobediente, eles estão ficando rebeldes, eles tem
22. uma vida maravilhosa, dormem ate a hora que
23. querem os pais é que trabalha pra dá tudo
24. o que um pobre pode ter
25. não querem saber de estudar, tem o tempo
26. todo só pra se dedicar nos estudos, mas não
27. sabem aproveitar, só querem saber de dar preo-
28. cupação aos seus pais antigamente era sofrido,
29. mais era muito melhor de se educar um filho
30. hoje em dia, so Jesus para tomar a frente
31. dos pais e dos filhos do mundo intero.

O relato 01 revela uma infância marcada pelo trabalho na roça, pela privação do ser criança e pela pobreza material. O trabalho na roça é uma atividade comum nas localidades ribeirinhas no município de Portel e antigamente era comum as crianças serem introduzidas na divisão do trabalho.

Nos relatos, é revelado um sujeito que teve uma infância sofrida, não teve os sonhos mais simples realizados em razão das dificuldades financeiras da família, que era ter entre outros desejos, a de possuir uma boneca “de verdade”. No relato, o sujeito que enuncia não teve tempo para viver como criança no deleite das brincadeiras porque teve que assumir a responsabilidade precoce de ajudar os pais nos trabalhos da roça. Além do mais, não tinha condições dignas de conforto em sua casa, já que dormia em redes com emendas que doíam nas costas.

Apesar da infância de privações que viveu, o sujeito declara gratidão pela lição que a realidade de sua infância lhe proporcionou: “[...] *mas agradeço meu Deus porque eu aprendi a trabalhar [...]*”. Isto nos parece um discurso inscrito numa formação discursiva que justifica o trabalho infantil pela condição de pobreza da criança, ou seja, se a criança é pobre, “é melhor trabalhar do que roubar”. Expressão esta que faz parte de muitos discursos que circulam na sociedade, construído sob uma ideologia que joga para as costas do oprimido a responsabilidade para driblar a miséria, em vez de atribuir as desigualdades sociais ao sistema opressor e dele cobrar justiça social. Apesar de não explicitar pesar pela realidade em que viveu, o sujeito discursivo, ao comparar sua infância com a infância nos dias atuais, demonstra considerar a vida das crianças de hoje muito melhor: “[...] *eles tem uma vida maravilhosa, dormem ate a hora que querem os pais é que trabalha pra dá tudo o que um pobre pode ter [...]*”. Ou seja, não precisam (ou não podem) trabalhar duro, têm conforto em sua casa, têm tempo para brincar e estudar.

Quando ela diz que as crianças de hoje em dia ‘não dão valor ao que tem’, pode-se inferir que o que as crianças têm, trata-se de conforto, de tempo para brincar e estudar. E ao considerar a vida das crianças de hoje ‘maravilhosa’, em comparação com a vida daquele que enuncia no relato, entende-se que se considera desagradável a vida que viveu na infância.

Vemos aí um sujeito que se move no interior do discurso. Em uma posição há um sujeito que na vida adulta sente gratidão pela infância que viveu porque aprendeu a trabalhar. Em outra posição há um sujeito que deixa subentendido um sentimento de carência vivida na infância, o que se infere pela atribuição de valor ao que as crianças podem ter hoje em dia: “[...] *hoje em dia eles não dão valor no que tem eu na minha infância não tinha brinquedo, não tinha uma rede boa, a minha rede era emendada feito nozinho que doia a minha costa [...]*”. No relato se aponta que não se teve acesso no passado, a certos bens materiais devido às condições socioeconômicas vividas e/ou a forma de educação familiar. Na enunciação, os pais decidiam a forma de educar, independentemente de ser apropriada ou não para idade das crianças.

Relato 02: “Recordando a infância”

1. Recordando a infância
2. Falar da minha infância, é algo muito
3. bom para mim, são lembranças muito boas, ao
4. mesmo tempo felizes, mais falar dos meus lazeres,
5. hábitos e costumes, que eu tinha, e algo melhor
6. ainda de se recordar.
7. Os lazeres da minha infância, lembro-me todo
8. dia como se hoje, tempos que eu e minhas irmãs

9. brincávamos de bonecas, casinhas, mais o melhor
 10. de tudo isso, era que nos mesmos fazíamos a nossas
 11. bonecas com palhas de milho e com pedaços de
 12. pano, criávamos o corpinho da boneca, e já pronto
 13. o corpinho eram cheios das folhas da palha. Brincávamos
 14. todo dia, somente no horário da tarde.
 15. Pois só na tarde era que eu, e minha família
 16. chegávamos em casa, os meus pais saiam todo dia bem
 17. cedo para trabalhar na roça, e eu e meus irmãos iam
 18. junto com eles, há roça ficava atrás da nossa
 19. casa, andávamos um pouquinho e chegávamos, mais
 20. tudo isso para nos crianças era uma aventura e
 21. também ao mesmo tempo brincadeira.
 22. Irei relatar um pouquinho dos meus hábi-
 23. e costumes, durante a minha infância, mais
 24. que até hoje eu ainda fasso, pois foi um hábito que
 25. pegou mesmo.
 26. Quando eu era bem pequenina me lembro,
 27. o costume de toda noite antes de dormi, eu ia tomar
 28. bênção dos meus pais e dava um abraço e um bei-
 29. jo neles, mais até hoje eu fasso isso, pois amo de-
 30. mais os meus pais, sempre falo para eles que eles
 31. são muito especiais para mim, me lembro que toda
 32. noite o meu pai ia olhar eu e meus irmãos a noi-
 33. te pra ver se nois estávamos bem, ele era muito pre-
 34. ocupado, pois eu fui uma criança muito doente.
 35. Maia se tem algo que eu agradeço todos os
 36. dias para Deus e pela minha família.
 37. Hoje eu e meus irmãos estamos todos cres-
 38. cidos e já temos as nossas famílias. Eu tenho dos
 39. filhos e fejo que tanto os meus filhos quanto os meus
 40. sobrinhos, não brincam como antigamente, as cri-
 41. anças de hoje, só querem brinquedos, segundos eles
 42. bonitinho, é do Homem-Aranha, do Super-mem, do
 43. Batmam, da Frozen, de princesinha, etc.
 44. Não usam mais a imaginação e nem a
 45. a criatividade para se criar um brinquedo, e
 46. hoje também não vemos mais, os filhos pedi-
 47. rem a bênção aos pais, as vezes temos que tá
 48. mandando eles pedir a bênção aos avos e tios.
 50. Hoje as crianças só querem saber de estar
 51. frente de um celular ou da televisão, e aca-
 52. bam nem aproveitando a infância, algo que
 53. muito especial na vida de todos nós.

O relato 02 revela um sujeito que fala da infância com saudosismo e também relata as brincadeiras de bonecas. É possível inferir que no contexto das brincadeiras também não havia bonecas industrializadas. As bonecas eram feitas de palha de milho, entretanto, diferente do

relato do texto 01, o sujeito do texto 02 não diz que as bonecas não eram “de verdade”. Talvez o sentido de “boneca” seja diferente para ele, não precisa ser industrializada para ser “de verdade”, ainda fala do fato de confeccionar as bonecas com entusiasmo: “[...] *mais o melhor de tudo isso, era que nos mesmos fazíamos a nossas bonecas com palhas de milho e com pedaços de pano, criávamos o corpinho da boneca, e já pronto o corpinho eram cheios das folhas da palha [...]*”. Fazer as bonecas era, antes de tudo, um ato de criatividade que fazia parte da brincadeira de criança.

O trabalho na roça também é relatado nas memórias de infância do sujeito do texto 02, mas não fica claro se ele exercia o trabalho junto com os pais ou apenas os acompanhava: “[...] *os meus pais saiam todo dia bem cedo para trabalhar na roça, e eu e meus irmãos iam junto com eles [...]*”. Contudo, assim como a confecção das bonecas de palha, a ida para a roça não era vista por ele como um sacrifício: “[...] *mais tudo isso para nos crianças era uma aventura e também ao mesmo tempo brincadeira [...]*”. Vemos um sujeito para quem o fato de brincar com brinquedos confeccionados por ele, e mesmo a ida para a roça, não aponta para um sentido de carência material. Ao contrário, ele atribui um certo valor à forma como brincava no passado, usando a imaginação para criar os brinquedos. Comparando às brincadeiras das crianças nos dias atuais, o sujeito faz uma crítica às preferências por brinquedos industrializados: “[...] *as crianças de hoje, só querem brinquedos, segundos eles bonitinho, é do Homem-Aranha, do Super-mem, etc, Não usam mais a imaginação e nem a criatividade para se criar um brinquedo [...]*”, o que revela um discurso inscrito numa formação discursiva diferente daquela que atribui maior valor ao brinquedo do que à brincadeira em si, como se demonstra no texto 01.

Relato 03: “História de estudante”

1. História de estudante
2. Quando comecei a estudar tinha 7 anos
3. quando ainda morava no interior, lembro do
4. meu primeiro dia eu ia numa canoa pra
4. escola, cheguei na ponte e quando ia sober cai
5. dentro da água foi uma vergonha todos riram
6. junto no primeiro dia nesse dia não estudei
7. de tanta vergonha.
8. No dia seguinte foi e logo foi recebida
9. como a menina da ponte, depois foi tudo se rela-
10. cionando de acordo com o tempo, comecei a
11. interagir com os colegas, meu professor. Mas
12. depois de um tempo foi mora como minha irmã
13. Laiza, e deve que mudar de escola pra cidade
14. ai, foi mais difícil interagir com a turma eu

15. era conhecida como a caboquinha do interior
16. todos os dias tinha apelido diferente. Isso cada
17. vez ia me rirtando era regeitada por
18. alguns colegas. nessa escola estudei so
19. a merdade [metade] do ano devido os conflitos
20. que tinha que enfrenta
21. No outro ano mamãe me matriculou
22. dinovo noutra escola, voltei a estudar
23. nessa escola já tinha um menino chamado
24. Benedito ele mechia muito com migo
25. ele quebrava meu lápis, arragava meu
26. caderno tudo ele aprotava pra mim. até
27. que um belodia eu me revoltei e bater
28. muito nele, até chegou assai sague
29. foi espussa... Daí foi mora em casa
30. de familia cuida de uma menina em
31. macapá, devido se espussa foi dificiu
32. consegui uma vaga fiquei sei estuda
33. um ano e meio até que a família que eu
34. morava conseguiram uma vaga e vou-
35. tei a estudar.
36. Ai depois foi tudo se torna mais
37. dificiu a se interage com os colegas devi-
38. do a indade, eu era a maio da sala a mais
39. velha muitas das vezes pensei em diziste
40. mas a mulhe com quem eu morava me aju-
41. dou muito supera tudo com os bom conse-
42. lhos as atividades me falou que aquilo
43. era meu caminho pra uma vida melho
44. um bom trabalho etc. Entendo que
45. pra consegui o que queremos temos que
46. passa por [muitos] conflitos e vessemos. até
47. que cheguei aqui onde estou querendo
48. termina o fudamental e o médio concuí
49. o médio e no futuro faze uma facul-
50. dade e um trabalho.

O relato 03 retrata uma trajetória escolar que foi atravessada por dificuldades tantas. Um fato que é comum na realidade dos alunos da EJA, conforme suas peculiaridades.

O sujeito que enuncia o texto enfrentou primeiramente as dificuldades que se apresentam aos moradores das comunidades das margens dos rios. A dificuldade de transporte para se deslocar até a escola: “[...]Quando comecei a estuda tinha 7 anos [...] eu ia numa canoa pra escola [...]”. Embora se locomover à canoa faça parte da cultura das pessoas que moram em tais localidades, os rios são extensos e a distância entre um ponto e outro onde se queira ir pode ser muito grande, implicando, portanto, certos perigos, principalmente para crianças.

Depois teve que enfrentar o preconceito cultural do qual muitas vezes as pessoas que migram do interior para a cidade são vítimas: “[...] *deve que mudar de escola pra cidade ai foi mais difícil interage com a turma eu era conhecida como a caboquinha do interio todos os dias tinha apelido diferente [...]*”. Isto porque, às vezes, têm modos peculiares de se vestir, principalmente de falar. Um falar que não ocorre sob as mesmas regras valorizadas pela escola. Isto é um reflexo das relações de poder pelas quais ocorrem os discursos, explicitadas por Foucault (1996) quando fala que na sociedade há saberes que são legitimados como verdadeiros, são institucionalizados e sobrepostos a outros considerados falsos ou errados. Nesse caso, se o modo de falar não obedece ao sistema de normas da língua, logo, é marginalizado e, às vezes, ridicularizado.

Outra dificuldade foi por a expulsão da escola: “[...] *eu me revoltei e bater muito nele, até chegou assai sague foi espussa [...]*”. Isto revela a inércia, que muitas vezes ocorre por parte da escola, diante dos conflitos que acontecem dentro das salas de aula, seja por motivos de preconceitos, seja por quaisquer outros motivos que dizem respeito ao contexto escolar. É mais fácil expulsar, transferir, distribuir um discurso privilegiado do que promover uma educação que aponte para o respeito às diferenças, às diversidades de saberes.

Vemos no discurso do relato de memórias um sujeito que, apesar dos obstáculos pelos quais passou está tentando seguir a trajetória escolar: “[...] *estou querendo termina o fudamental e o médio conuí o médio e no futuro faze uma faculdade e um trabalho [...]*”. Isto aponta para um discurso inscrito numa formação discursiva que vê o saber instituído pela escola como principal possibilidade de entrar no mercado de trabalho, o que não deixa de ser um discurso distribuído pela própria escola, afinal “o que é uma instituição de ensino senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Os textos originais produzidos pelos alunos, como se pode perceber, apresentam algumas falhas ortográficas e de outros recursos linguísticos como coesão e pontuação, por exemplo. Por isso, para utilizá-los nas atividades de leitura, vimos a necessidade de fazer algumas adaptações, simplesmente para que não houvesse falta de compreensão por parte dos alunos que iriam fazer a leitura, uma vez que se trata de um público que apresenta algumas dificuldades de leitura que, conforme já apontamos, se referem não só à interpretação, mas também no sentido de decodificação de palavras, o que tornaria dificultosa para eles a leitura do texto original.

3.5 APRESENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A atividade de leitura da diagnose foi elaborada para a verificação e análise do processo de produção de sentidos por parte dos alunos da turma 4º ciclo D da EJA/2019 ao lerem relatos de memórias de outros alunos – dando ênfase à leitura numa perspectiva discursiva – verificando-se a repetição e dispersão e/ou resistência aos saberes estabelecidos pelo dispositivo escolar. Pensamos a leitura parafrástica como índice de repetição e a leitura polissêmica, enquanto índice de dispersão, de construção de possibilidades de sentidos. Buscamos então verificar o processo de leitura dos alunos, no que tange à construção de sentidos do texto em estudo.

Procuramos observar se os sujeitos-alunos leitores conseguiriam identificar o contexto social de produção do relato de memórias. Também se conseguiriam construir a identidade deste sujeito por meio dos efeitos de sentidos produzidos no interior do seu discurso. Ainda buscamos verificar se os sujeitos-alunos leitores conseguiriam relacionar o contexto social do sujeito produtor das memórias com a sua própria realidade e identidade social. Isto porque algumas histórias de vidas dos alunos da EJA têm muitas vivências semelhantes, em se tratando de família, trabalho, trajetória escolar, entre outros. Isto para posteriormente elaborarmos uma proposta de intervenção que sugerisse possibilidades para os alunos construírem de forma mais ampla os sentidos nos textos que muitas vezes eles mesmos julgam sem sentido.

Na realização da leitura por parte dos sujeitos-alunos, primeiro apresentamos o texto “Minha infância”, explicamos que se tratava de uma produção de estudantes do 4º ciclo da EJA, da mesma escola – não dissemos se era do sexo masculino ou feminino – em que se narrava parte da realidade de sua infância num relato de memórias. Esclarecemos em que consiste um relato de memórias. Em seguida pedimos que fizessem uma leitura silenciosa e posteriormente fizemos a leitura em voz alta do relato, isso por considerarmos que há alguns alunos com dificuldades de leitura no sentido mais elementar, no caso o da decodificação de palavras.

O próximo passo foi a proposição de uma atividade contendo dez questões (perguntas de leitura) referentes à leitura do texto, que intitulamos “Construindo o sentido do texto”. Entretanto, das dez questões selecionamos apenas quatro que consideramos mais pertinentes para a nossa pesquisa. Na decisão pelo número de questões consideramos que as quatro questões possibilitariam as respostas com elementos discursivos o suficiente para a realização da nossa pesquisa.

Como o propósito era o diagnóstico, explicamos que não iríamos fazer muitas intervenções durante a leitura, porque o objetivo da atividade era justamente para termos a noção de uma leitura mais autônoma construída pelos sujeitos-alunos, relativo à produção de sentidos. Esclarecemos que nossa contribuição naquele momento iria limitar-se mais a responder sobre o significado de alguma palavra, se por ventura eles tivessem dúvidas, e que nossa mediação de forma mais efetiva iria ocorrer nas próximas atividades de leitura.

Destarte, pedimos apenas que lessem com calma o texto e que relesem quantas vezes considerassem necessário. Pedimos também para que, ao passarem para a atividade interpretativa, se atentassem para as propostas das questões e respondessem sem pressas, de acordo com seus saberes.

Texto adaptado para a atividade de leitura

A MINHA INFÂNCIA

Na minha infância, eu gostava de brincar de boneca, mas não tinha boneca de verdade. A nossa boneca era de boneca de bacabeira¹⁴. Minha mãe não tinha condição de comprar boneca de verdade e, para nós podermos brincar, nós tínhamos que trabalhar e ajudar os nossos pais no trabalho, que era trabalhar na roça, porque antigamente era o que eles queriam. Nós não tínhamos o conforto que os filhos têm hoje. Hoje em dia eles não dão valor ao que têm. Eu, na minha infância, não tinha brinquedo, não tinha um calçado, não tinha uma sandália, não tinha uma rede boa, a minha rede era emendada, feito nozinhos que doíam nas minhas costas, mas agradeço meu Deus porque eu aprendi a trabalhar, e sou muito grata a minha mãe que nunca nos abandonou com todas as dificuldade que nós enfrentamos.

Hoje em dia, as crianças não querem saber de brincar, só querem saber de celular, e não respeitam os pais como eles merecem, são desobedientes, eles estão ficando rebeldes, eles têm uma vida maravilhosa, dormem até a hora que querem, e os pais é que trabalham para dar tudo o que um pobre pode ter. Não querem saber de estudar, têm o tempo todo só para se dedicarem aos estudos, mas não sabem aproveitar, só querem saber de dar preocupação aos seus pais. Antigamente era sofrido, mas era muito melhor de se educar um filho. Hoje em dia só Jesus para tomar a frente dos pais e dos filhos do mundo inteiro.

(G. B. M. / 4º ciclo da EJA-2018)

CONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO

1. Na sua opinião, as memórias que o texto expressa são de menino ou de menina? Justifique sua resposta.
2. O trecho, “mas para nós brincarmos tínhamos que trabalhar e ajudar nossos pais no trabalho”, lhe remete a que realidade infantil? Qual a sua opinião a respeito?
3. A partir da leitura do texto, qual sentido você atribui à afirmativa “Antigamente era sofrido, mas era muito melhor de se educar um filho”? Explique.

¹⁴ É uma palmeira nativa da Amazônia cujo fruto é a bacaba. A polpa do fruto é utilizada para fazer o “vinho de bacaba” que é muito consumido na alimentação da população da região. Para a obtenção da bebida, procede-se da mesma forma que no preparo do açaí, porém é menos popular que o açaí.

4. Agora fale sobre você. A realidade da infância do sujeito produtor do relato de memórias tem relação com a sua infância ou de outras crianças nos dias atuais? Comente sobre.

3.5.1 Da leitura inicial – como os alunos constroem sentidos

Apresentamos nesta subseção as questões da atividade diagnóstica, seus respectivos objetivos e algumas possibilidades de construção de sentido do texto, a partir da proposta das questões. Com intuito de expor como fizemos as análises das respostas dos dez sujeitos da pesquisa, apresentamos alguns exemplos referentes a cada uma das quatro questões.

Questão nº 01

Na sua opinião, as memórias que o texto expressa são de menino ou de menina? Justifique sua resposta.

Na QD1, esperávamos que os sujeitos-alunos, por inferências, dissessem se as memórias expressas nos relatos eram de menino ou de menina e justificassem suas respostas. Essa questão foi elaborada com o objetivo de observar como os sujeitos-alunos produzem sentidos e, logo, como constroem seus discursos diante de outro discurso em cujo interior há possibilidades de diferentes posicionamentos dos sujeitos. Isto em razão das diferentes formações discursivas ao se tratar da brincadeira de bonecas relacionada à identidade de gênero.

Ao analisarmos as respostas desta questão, consideramos que nove sujeitos-alunos, ao produzirem sentidos, o fizeram segundo a mesma formação discursiva. Para responder à pergunta, eles consideraram a mesma afirmativa expressa no relato de memórias, “[...] eu gostava de brincar de boneca [...]”, para responderem que o sujeito enunciativo das memórias se tratava de uma menina. Eles revelam um discurso marcado e legitimado pela ideologia que convencionou a brincadeira de boneca como sendo uma brincadeira exclusiva de meninas. Como exemplo dessa análise, apresentamos as respostas de Castro, Rachel e Clarice.

Castro: “É menina porque ela fala que gostava de brincar de boneca”.

Rachel: “É de uma menina porque ela diz, na minha infância eu gostava de brincar de boneca, e é só menina que brinca de boneca”.

Clarice: “Na minha opinião, as memórias que o texto expressa é de menina. Por que tem brincadeira de boneca só deve ser uma menina”.

Observamos nos três enunciados a presença da conjunção ‘porque’ com função explicativa para a sustentação do posicionamento de que as memórias expressas no relato são de uma menina. Isto devido ao sujeito se referir em sua enunciação que gostava de brincar de bonecas.

Nas respostas de Rachel e de Clarice, como complementação da ideia de que são meninas ‘porque brincam de bonecas’, há o emprego de uma palavra que inicia uma ideia de exclusão: “*só menina que brinca de boneca*”, “*só deve ser menina*”, intensificando ainda mais a ideologia de que *apenas* meninas brincam de boneca.

Aponta-se no enunciado dos três sujeitos-alunos a interpelação do sujeito pela ideologia, o que ocorre conforme o que diz Fernandes (2008, p. 24), “a voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico”. Neste sentido, os sujeitos produzem sentidos sob o ponto de vista que se constrói dentro do contexto social em que vivem. Inscrevem-se numa formação discursiva que se construiu ao longo dos anos, firmada na ideologia de que apenas meninas gostam e/ou devem brincar de bonecas.

Dos dez sujeitos-alunos, apenas Mário não se reporta à brincadeira de boneca como determinante para ‘achar’ que se trata de uma menina.

Mário: “Eu acho que é de uma menina porque fala claramente no texto a parte em que ela diz ser muito grata por não ter sido abandonada pela mãe, porque na época eram tempos difíceis”.

Nessa resposta, a expressão ‘eu acho’ exprime a ausência de certeza do sujeito-aluno sobre o gênero do sujeito enunciator do relato de memórias. O aluno recorre a um recurso linguístico presente no texto, a palavra ‘grata’, que traz um marcador gramatical de gênero, no caso o morfema de gênero –a, que remete ao sentido de referência a um ser feminino: “[...] e sou muito *grata* a minha mãe que nunca nos abandonou com todas as dificuldade que nós enfrentamos [...]”.

Nesse caso, pudemos perceber que, diferente dos enunciados de Castro, Rachel e Clarice, que são inscritos numa formação discursiva distinta, Mário aponta em seu enunciado uma resistência aos discursos nos quais se concebem a brincadeira de boneca como brincadeira exclusiva de meninas. Ele busca na língua um recurso gramatical que lhe possibilita a inferência de que se trata de uma menina.

É importante frisar que, mesmo que no relato de memórias tenha se enunciado a palavra ‘grata’, não foi o suficiente para que o sujeito-aluno afirmasse que as memórias eram de menina. Ele não delimitou o predicativo ‘grata’ como determinante do gênero, fez uma espécie de referência gramatical, sem apresentar uma posição claramente definida. Isso nos possibilita compreender que em sua interpretação há traços ideológicos diferentes dos que foram refletidos nos discursos de Rachel, Castro e Clarice.

Ao tratar dos processos parafrástico e polissêmico nas práticas de leitura, conforme Orlandi, consideramos que as quatro interpretações ficaram amarradas às explicitudes do texto, ficando, portanto, no processo parafrástico de leitura. Os enunciados de Castro, Rachel e Clarice basearam-se na brincadeira de boneca para produzir sentidos a respeito do gênero do sujeito enunciador do relato. Não demonstraram acionar outros discursos que circulam na sociedade, inclusive na mídia televisiva, para questionar uma “verdade” imposta por uma relação de poder que se configura na determinação do que é apropriado para meninos e o que é apropriado para meninas.

Mário, apesar de recorrer a um traço linguístico e não à ideologia que se apresenta em alguns contextos sócio-históricos, não complementou seu discurso com outros significados para além do que estava explícito no texto.

Questão nº 02

O trecho, “*mas para nós brincarmos tínhamos que trabalhar e ajudar nossos pais no trabalho*” lhe remete a que realidade infantil? Qual a sua opinião a respeito?

Esta questão teve como objetivo verificar se os sujeitos-alunos conseguiriam identificar, a partir da produção de sentidos realizada na leitura, o contexto social em que viveu ou vive o sujeito produtor dos relatos de memórias. Também analisar se os alunos, em atividade de leitura, produziram outros sentidos para além do que está explícito no texto e ampliariam seus discursos embasados nas visões que têm sobre os fenômenos sociais do lugar onde vivem, no que diz respeito à realidade de crianças que são inclusas ao trabalho.

Uma expectativa possível era que os sujeitos-alunos construíssem seus discursos, assumindo a posição de sujeitos críticos, ou seja, reflexivos, articulando vários processos de sentido, diante da realidade social expressa no relato de memórias. Essa que aponta para um contexto em que ocorre a prática do trabalho infantil. Entretanto, nove alunos apenas parafrasearam o texto para responder à primeira pergunta da questão e não responderam à segunda pergunta, ou seja, não deram opinião sobre a realidade infantil expressa no relato de

memórias. Dois exemplos de tal processo de leitura podem ser verificados nos enunciados de Eneida, Castro, Mário e Max.

Eneida: “Que disse que primeiro eles tinham que as suas tarefas de casa ou no trabalho para poder ter umas horas de brincadeiras”.

Castro: “Eu acho que ela mesmo sendo criança trabalhava na roça e não tinha tempo para brincar”.

Mário: “Na quela epoca existia muito trabalho e muito pouco tempo de diversão seus pais emcinaram que em primeiro lugar o trabalho e depois as brincadeiras”.

Max: “Esta parte do texto esta se referindo a uma infância muito dura que as crianças tinham que trabalhar para conseguir algum tipo de dinheiro para poder comprar um brinquedo para ela brincarem”:

Verificamos que nos quatro enunciados, para responder a primeira pergunta, os sujeitos-alunos apenas parafrasearam o enunciado proposto para a interpretação. Não houve, portanto, o posicionamento, um trabalho de dispersão enunciativa, de acionamento de outros sentidos referentes à realidade infantil implícita no relato de memórias, o que foi sugerido na proposta da questão ao solicitar a expressão da opinião.

As quatro respostas nos levaram a formular duas hipóteses: 1) de que há dificuldade dos sujeitos-alunos para interagirem com os discursos do interior do texto que lhes foi apresentado; 2) e/ou de que houve a falta de atenção ou de compreensão da proposta da questão, talvez causada pela própria maneira como formulamos a questão, pois, como já vimos, os sentidos não estão em nossas palavras, “mas são produzidos face aos lugares pelos sujeitos em interlocução” (FERNANDES, 2008. p. 15). Nesse sentido, nem sempre o que enunciamos aos nossos alunos pode ser compreendido do jeito que imaginamos, com os sentidos que pretendemos.

Consideramos que Eneida, Castro, Mário e Max, em suas interpretações sugeridas pela QD2, não se posicionaram criticamente a respeito do tema em evidência, dentro do contexto de produção do discurso constituinte do texto. Ficaram, portanto, mais detidos em retomar o que se aponta mais literalmente no texto de memórias, apontando para uma certa repetição, paráfrase daquilo que se disse, “que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)” (ORLANDI, 1993, p. 9).

Como exemplo de uma leitura que aponta maiores evidências de conexões dos sentidos do texto com outros saberes, apresentamos a resposta de Fernando que foi o único, dos dez sujeitos da pesquisa a apontar para a leitura polissêmica, “que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 1993, p. 9).

Fernando: “A realidade de pessoas que moram no interior, como crianças ajudam os pais na roça no trabalho duro e acabam se divertindo no trabalho mesmo. Na minha opinião é que eles deveriam trabalhar menos e estudar mais, mas como o estudo era difícil optavam pelo trabalho mesmo.”

O enunciado de Fernando discorre acerca da realidade infantil e da opinião que poderia ser dada, sugerida pelo que está enunciado na pergunta, a respeito da realidade social expressa no relato de memórias. Ele descreve a realidade infantil reportando-se a saberes sobre um contexto de lugar comum nas regiões de rios, que são as localidades ribeirinhas, chamadas de ‘interior’ na cultura local, da cidade de Portel-PA. Nesses lugares, é comum a prática de agricultura, atividade que costumam chamar de ‘roçado’, uma atividade delimitada à família.

Apesar do texto ser um relato de memórias, ou seja, referentes a fatos ocorridos no passado, Fernando enuncia os verbos ‘acabam’ e ‘ajudam’ no presente para se referir à prática do trabalho infantil nas localidades da zona rural. Assim, possibilitam a inferência de que a realidade do passado não se encerrou no tempo, mas ainda existe no presente, no que diz respeito à inserção das crianças na divisão do trabalho na roça.

O sujeito-aluno concebe a educação como um exercício que deve se sobrepôr ao trabalho infantil: “*eles deveriam trabalhar menos e estudar mais*”. Contudo, compreende que, pela dificuldade de acesso à educação para a realidade ribeirinha, no contexto da infância do sujeito enunciatador do relato de memórias, não tinha outra alternativa naquele momento: “*mas como o estudo era difícil optavam pelo trabalho mesmo*”. Ou seja, a prática do trabalho infantil poderia ocorrer por motivo da dificuldade de acesso das crianças ribeirinhas à educação escolar.

Pudemos perceber, ainda, neste último fragmento que, mesmo concebendo a educação escolar como prioridade na fase da infância, o sujeito-aluno não evidencia posicionamento contrário à existência do trabalho infantil. O enunciatador apenas sugere que o referido trabalho não ocorra em excesso, como acontecia na realidade infantil que está expressa no relato de memórias: “[...] para nós podermos brincar, nós tínhamos que trabalhar e ajudar os nossos pais no trabalho, que era trabalhar na roça [...]”.

No enunciado de Fernando, notamos uma relação interdiscursiva mais abrangente do que nos enunciados de Eneida, Castro, Mário e Max. Demonstrou certa resistência ao discurso do texto que parece enunciar a necessidade de a criança privilegiar o trabalho em vez do estudo. O sujeito-aluno produziu sentidos para além do texto. Apontou em seus discursos temas como a importância da educação para as crianças; a prática do trabalho infantil nas comunidades ribeirinhas; a predisposição da criança para as brincadeiras, mesmo em circunstâncias não comuns para tal hábito; a dificuldade do acesso à educação, enfrentada pela população

ribeirinha. Enfim, demonstrou de modo relevante um repertório de produção de múltiplos sentidos do texto.

Questão nº 03

A partir da leitura do texto, qual sentido você atribui à afirmativa “*Antigamente era sofrido, mas era muito melhor de se educar um filho*”? Explique.

Esta questão foi elaborada com o objetivo de proporcionar aos alunos possibilidades de interpretação por meio do acionamento de outros saberes que pudessem estar inscritos em sua memória discursiva acerca da realidade social que se apresenta na narrativa do relato de memórias. Buscou-se também instigar a reflexão sobre as formas de educação do passado em comparação com as formas de educação do presente. Uma das expectativas possíveis era que eles, por meio de inferências, discorressem acerca de duas questões implícitas na parte grifada. Uma seria o porquê de a infância do sujeito enunciativo das memórias ter sido sofrida, e a outra seria o porquê de antigamente ser melhor de se educar os filhos. Então, a partir daí esperava-se que também pudessem fazer relações entre as formas de educação do passado e as do presente.

A maioria dos dez sujeitos-alunos, em suas interpretações, não mencionou o sofrimento do passado citado no enunciado da QD3, ‘antigamente era sofrido’. Suas interpretações focaram a segunda sequência enunciativa, ‘mas era muito melhor de se educar um filho’, e daí expuseram os seus posicionamentos sobre o porquê de antigamente ser melhor de educar os filhos, como se afirma no relato de memórias. Como exemplo apresentamos as respostas de Cora, Eneida e Clarice.

Cora: “Porque [hoje] em dia os pais não podem nem falar com o filho(a), que só falta bater na mãe ou no pai, hoje os filhos querem ser o que eles quiserem”.

Eneida: “Porque na quele tempo era bom de se educar um filho porque eles sempre tavam perto dos pais que não saiam de perto deles e os filhos davam ouvidos, os de hoje nei ligam pro que os pais disserem e não tão nei aí”.

Clarice: “Porque antigamente os filhos eram obedientes e respeitavam os pais”.

As três alunas revelam posicionamentos semelhantes aos que o enunciado do texto explicita em “Hoje em dia, as crianças não querem saber de brincar, só querem saber de celular, e não respeitam os pais como eles merecem, são desobedientes, eles estão ficando rebeldes”. Ou seja, elas discorrem sobre a rebeldia e/ou autonomia dos filhos como fatores negativos, deixando subentendido que a obediência dos filhos era o fator mais relevante naquele contexto de educação familiar. Fator este que, segundo o sentido produzido no enunciado, não existe

mais, já que hoje em dia os pais não têm mais controle sobre seus filhos como tinham no passado. Desse modo, como efeito de sentido, disseram por meio de paráfrase os mesmos dizeres que já haviam sido ditos no enunciado do texto.

Nota-se que seus discursos, acerca da temática em questão, apontam para a mesma formação discursiva, na qual se inscreve o discurso do relato de memórias, esta que defende a educação das crianças sob práticas autoritárias dos pais, num contexto de total submissão das crianças às determinações dos adultos. Revela-se aí um discurso atravessado por outros discursos que circulam na sociedade desde os tempos mais remotos. Remetemo-nos ao que afirma Orlandi (1993, p. 18), que “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo)”.

Como exemplo de respostas, nas quais pudemos considerar um apontamento para a leitura polissêmica, apresentamos a análise dos enunciados de Mário e de Cecília.

Mário: “Porque na quela epoca não tinha as reivis e os pais não se preocupavam se os filhos fossem sair ou não. Não tinha as drogas e nem violência”.

Cecília: “Era muito melhor de educar os filhos por saberem deis de crianças, a respeitar os pais. as crianças antigamente eram bem educadas, seus pais concelhavam e eles levaram aquilo pra vida deles. os trabalhos eram sofrimentos na roça, pegando sol, chuva, muitas vezes com fome, ali eles iam aprendendo alidar com a vida sabendo que trabalhando era que ser conseguiam as coisas que precisavam e o trabalho era uma educação que não e vergonhar pra ninguém é um bom carater de pessoas.

Mário, apesar de não ter interpretado o enunciado da questão ‘antigamente era sofrido’, que sugeria a descrição do sofrimento do sujeito produtor do relato, conseguiu produzir outros efeitos a partir da segunda sequência enunciativa, ‘mas era muito melhor de se educar um filho’. O sujeito-aluno incluiu em seu enunciado temas para além do texto do relato de memórias, e buscou fazer uma relação entre o passado e o presente, no que diz respeito à educação dos filhos. Em “*Não tinha as drogas e nem violência*”, por exemplo, incluiu a questão das drogas e da violência como fatores que podem afetar negativamente o comportamento dos filhos e, por conseguinte, dificultar a educação dada pelos pais. Observamos também que em “*na quela epoca não tinha as reivis e os pais não se preocupavam se os filhos fossem sair ou não*”, ao citar as *raves*¹⁵ como entrave para a educação dos filhos, o sujeito-aluno saiu do contexto da educação de crianças para se referir também à educação de jovens e adolescentes, já que este é o público comum que frequenta as *raves*.

¹⁵ Conhecemos por *Raves* tipos de festas em salões com músicas eletrônicas normalmente com apresentação de DJs.

Já Cecília, diferente de Cora, Eneida, Clarice e Mário demonstra ter compreendido a proposta da QD3, haja vista tê-la respondido na íntegra.

Sobre o sofrimento da infância, expresso no enunciado da questão, referente à primeira parte da questão, Cecília inferiu que era causado pelo trabalho na roça, exposto ao sol e chuva, e provavelmente passando fome: “*os trabalhos eram sofrimentos na roça, pegando sol, chuva, muitas vezes com fome*”. Compreendemos que tais efeitos de sentido podem ter sido produzidos baseados em saberes a respeito desta realidade, no que diz respeito às condições do trabalho na roça.

A respeito da educação dos filhos de antigamente, o posicionamento de Cecília foi semelhante ao de Cora, Eneida e Clarice, que concebem a obediência dos filhos aos pais como o fator principal que permite o domínio dos pais sobre os filhos. Segundo esta visão, uma criança ‘bem educada’ é uma criança que faz tudo o que os pais querem. O ‘bem educar’, portanto, significa dominar.

Assim, o trabalho infantil, de acordo com discurso de Cecília, seria um “mal” necessário, ou seja, poderia causar sofrimento, mas educava, como está implícito em “*ali eles iam aprendendo alidar com a vida sabendo que trabalhando era que ser conseguiam as coisas que precisavam e o trabalho era uma educação que não e vergonhar pra ninguém é um bom carater de pessoas*”. É possível identificar em seu discurso um sujeito constituído pelas relações de poder que ocorrem no contexto familiar, em determinadas culturas, em que se determina o trabalho como uma forma de educação que prepara as pessoas para a vida, sem considerar que fase da vida é mais ou menos apropriada para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Percebemos no enunciado de Cecília que não foi mencionada em nenhum momento a educação escolar como uma das possíveis formas de ascensão social no percurso histórico dos sujeitos, particularmente dos que moram nas localidades ribeirinhas, às margens dos rios que entrecortam o município marajoara de Portel, que seria o lugar/espço provável referido pela aluna, circunscrito ao tempo/memória de seu relato.

Esta posição do sujeito do discurso de Cecília provavelmente vem de formações discursivas do passado, num tempo em que o acesso à escola era muito difícil para as crianças que viviam em lugares distantes da cidade, principalmente nas comunidades ribeirinhas na cidade de Portel. Por esta razão, muitas delas ficavam à margem do ensino escolar, e totalmente sujeitas a uma educação familiar que via a inserção da criança no trabalho como uma forma de educar para a vida, já que os meios de sobrevivência em tais realidades eram, principalmente, as atividades ligadas à agricultura e ao extrativismo. Como explicita Fernandes (2008, p. 45),

uma formação discursiva não se limita a uma época apenas. Podem-se fazer presente nela elementos de outros tempos e espaços sociais, que retornam em novas condições sociais, produzindo outros efeitos de sentido.

Questão nº 04

Agora fale sobre você. A realidade da infância do sujeito produtor do relato de memórias tem relação com a sua infância ou de outras crianças nos dias atuais? Comente sobre.

Elaboramos esta questão com o objetivo de verificar se os alunos conseguiriam, por meio do processo discursivo, estabelecer relações de sentido do relato com suas próprias memórias e daí acionar a leitura polissêmica. Também verificar se os alunos trariam outras histórias que ocorrem no meio social onde vivem, considerando o papel social da criança tanto no passado quanto no presente, ou seja, refletindo uma história do presente. Para que, a partir daí, pudéssemos analisar se eles assumiriam a função de produtores de relatos de suas próprias memórias e/ou das memórias de outros sujeitos.

Uma das expectativas possíveis era que os sujeitos-alunos identificassem, no relato de memórias lido, a situação de vulnerabilidade social da criança e fizessem uma comparação com a sua própria vida na infância e/ou com a vida de outras crianças dos dias atuais, por meio de relatos de suas próprias memórias. E o comentário sugerido no comando da questão, era para instigá-los a posicionarem-se criticamente acerca da situação identificada, podendo tratar de alguns direitos da criança como o acesso à educação, à proteção e lazer, dentre outros.

A maioria dos sujeitos-alunos estabeleceu conexão entre realidade da infância expressa no relato de memórias e a realidade da infância no presente, mas o fez de forma muito sucinta. Ou seja, as formulações de suas respostas demonstraram pouca conexão interdiscursiva, como podemos observar nos enunciados de Cora, Clarice, Rachel e Dalcídio.

Cora: “Na minha opinião sim, pois até hoje em dia existem crianças na roça e as condições bem precárias”.

Clarice: “As crianças de hoje com tudo que mudou completamente mas assim mesmo ainda tem crianças que sofre das coisas”.

Rachel: “tem um pouco so com minha infância eu não tinha tudo, mas tinha algumas coisas”.

Dalcídio: “Tem sobre a minha e de outras crianças. muitos não tem nem o que comer mas não falam nada e tem crianças que tem tudo e só reclama da vida”.

As respostas de Cora e de Clarice são semelhantes. Iniciaram fazendo uma menção de forma sucinta à realidade de outras crianças nos dias atuais. Cora mencionou dois aspectos da

realidade da infância do sujeito enunciatador do relato: o trabalho na roça e as condições precárias de subsistência, para fazer relação entre a realidade do passado e a do presente.

Clarice, apesar de explicitar que houve mudanças ocorridas no percurso temporal entre o passado e o presente, ao empregar o advérbio ‘tudo’, em “*As crianças de hoje com tudo que mudou*”, referiu-se de forma vaga às supostas mudanças. O mesmo ocorreu em “*ainda tem crianças que sofre das coisas*”. Ao empregar o enunciado ‘das coisas’ como complemento do verbo ‘sofrer’, deixou vaga a ideia que tentou explicitar acerca do sofrimento de crianças nos dias atuais. Ou seja, a aluna explicita que existem fatores nos dias atuais que causam o sofrimento de crianças, porém não esclarece que fatores são esses.

Rachel faz uma conexão com sua própria infância também de forma sucinta, sem maiores esclarecimentos. Quando ela enuncia “*tem um pouco so com minha infância*”, subentende-se que há aspectos da realidade expressa no relato de memórias que se assemelham à realidade dela, mas não esclarece quais seriam esses aspectos. Em “*eu não tinha tudo, mas tinha algumas coisas*”, não esclarece o que considera ‘tudo’ nem o que seria ‘alguma coisa’. Porém pelo contexto da leitura pudemos inferir que se trata de bens materiais.

Dalcídio menciona a sua realidade, mas não constrói sentidos numa relação mais ampla com a infância descrita nas memórias. Quando ele enuncia “*muitos não tem o que comer*”, o pronome indefinidos ‘muitos’ produz um efeito de sentido de que existem crianças que vivem em condições precárias de subsistência, mas não especifica que grupos sociais vivem tal realidade, se faz parte do contexto rural ou urbano. Em “*muitos não tem nem o que comer mas não falam nada e tem crianças que tem tudo e só reclama da vida*”, reporta-se a pessoas que, ainda que lhes falte até mesmo o básico para a sobrevivência, tal como a alimentação, se mantêm calados diante de sua condição social. Como também se refere as pessoas que vivem em melhor condição e mesmo assim são insatisfeitas com a vida que têm.

Em “*tem crianças que tem tudo*”, Dalcídio também não esclarece o que seria esse ‘tudo’ que não satisfaz essas crianças, a ponto de elas reclamarem da vida que têm. No entanto, podemos inferir que se trata de bens materiais, já que no relato de memórias há menção a estes bens em “[...] Eu, na minha infância, não tinha brinquedo, não tinha um calçado, não tinha uma sandália, não tinha uma rede boa, a minha rede era emendada, feito nozinhos que doíam nas minhas costas [...]”. Então, pressupomos que o sujeito-aluno considera a aquisição de bens materiais como ‘tudo’ o que os sujeitos precisam para viver em estado de total satisfação.

A sociedade de consumo, que se ressalta na ordem que geralmente delimita esse discurso social, pode ser notada no enunciado de Dalcídio, em que subjaz que apenas quem tem pouco

poder aquisitivo é passível de sentir-se insatisfeito com sua condição social. Daí, aquele que tem mais não teria nenhum motivo que pudesse causar sua insatisfação. Neste sentido, a plenitude da vida dependeria, então, do poder de consumo.

O enunciado de Cecília é um exemplo de resposta que apontou para uma conexão interdiscursiva mais ampla. Ou seja, para o acionamento de outros saberes acerca da realidade descrita no relato de memórias. A aluna foi a única entre os dez sujeitos da pesquisa a tecer comentários acerca de tal realidade, ainda que de forma breve.

Cecília: “Sim, a muitas crianças que ainda Tem essas faltas de condições, suas infâncias são embargadas pelo trabalho de seus pais em roças, eles ainda são mandados pelos seu pais, ainda é tudo o que eles querem. as crianças do campo convivem com isso com a falta da infância na vida de criança por faltas de condições financeiras”.

Assim como Cora, Cecília tomou como único aspecto da realidade do sujeito produtor das memórias o trabalho na roça. Não relaciona a infância descrita nas memórias com sua própria sua infância, mas sim com a infância de outras crianças nos dias atuais. Em “*a [há] muitas crianças que ainda Tem essas faltas de condições*”, o emprego do advérbio ‘ainda’ produz um efeito de sentido de que há a continuidade de uma prática do passado até o presente, referindo-se tanto ao trabalho infantil, a que os pais submetem os filhos, quanto à autoridade daqueles sobre estes.

Em “*suas infâncias são embargadas pelo trabalho de seus pais em roças*”, com o emprego do predicativo ‘embargada’, o enunciado produz um novo sentido do texto, ao atribuir ao trabalho infantil um significado de interrupção e/ou ausência da infância. Ou seja, o trabalho infantil pode impedir que crianças vivam a fase da infância no seu modo mais peculiar que é usufruindo dos momentos de brincadeiras. A aluna reporta-se à realidade da zona rural, provavelmente porque se referiu ao trabalho na roça e este é comum às crianças que vivem nessas localidades, em se tratando da realidade local, na cidade de Portel.

Em “*eles ainda são mandados pelos seu pais, ainda é tudo o que eles querem. as crianças do campo convivem com isso com a falta da infância na vida de criança por faltas de condições financeiras*”, parecem apontar-se como a causa de existência do trabalho infantil no contexto rural o próprio modo cultural de relação do trabalho estabelecido pela educação familiar naquela região. Embora também se ressalte o baixo poder aquisitivo de famílias que vivem em tal espaço. Daí que é possível inferir que o trabalho infantil nesse contexto social é um meio de sobrevivência, mas também um fator cultural.

Como percebemos, em cada enunciado analisado há um efeito de sentido diferente. Alguns demonstram mais conexão com o sócio-histórico do que outros. Contudo, não se trata

aqui de julgarmos qual foi a leitura ideal. O que queremos mostrar é que cada leitor tem sua forma de significar um texto e essa significação está relacionada à sua história, à sua vivência, à sua formação discursiva. Por meio dela que os sujeitos interagem com outros discursos e vão ampliando suas memórias discursivas para que nas práticas discursivas possam acioná-las e construir seus dizeres. É aí que deve ocorrer nossa intervenção como professora de LP. É nosso papel proporcionar aos alunos o contato com outros discursos (leituras) para que eles, numa relação interdiscursiva com o sócio-histórico, possam construir uma rede maior de sentidos durante a leitura, pois, de acordo com Orlandi, (1993, p. 87), todo leitor tem sua história de leitura e é ela que pode restringir ou alargar a compreensão do texto de cada leitor específico. Nesse sentido, quanto mais leituras¹⁶ os sujeitos fizerem, maior compreensão eles terão de um texto.

¹⁶ Como leitura incluímos aqui todas as formas de interpretar o mundo, seja por meio da escrita ou da oralidade, da linguagem verbal ou não verbal.

4 COMO INTERVÉM A PROFESSORA PESQUISADORA

Como já explicitamos na subseção 3.3 desta Dissertação, elaboramos a proposta de intervenção com base na análise dos dados da atividade diagnóstica, em que percebemos que a maioria dos alunos, durante a atividade de leitura, apontou para a repetição dos sentidos explícitos no texto de relatos de memórias. Elaboramos a proposta de intervenção, que consistiu em cinco oficinas de leitura, numa perspectiva discursiva, com o propósito de acionar outros saberes dos alunos para ampliar o leque de possibilidades de produção de sentidos durante atividade de leitura dos textos de relatos de memórias, de modo que pudessem avançar do campo da paráfrase para o campo da polissemia.

Ressaltamos que as atividades das oficinas 01, 02, 03 e 04 não terão suas análises apresentadas nesta Dissertação, pois seu objetivo principal foi proporcionar aos alunos o acesso a outros saberes importantes para que pudessem ler com diferentes possibilidades de sentido, para além do dito, de uma previsível transparência da linguagem.

Contudo, como o PROFLETRAS é um programa voltado para a prática docente, sendo, portanto, um “arquivo” de estudos e ideias que servem de parâmetros e até de estímulo para muitos profissionais que atuam no contexto de ensino e aprendizagem, consideramos importante apresentarmos na íntegra como ocorreram os procedimentos das atividades de intervenção. Isto para que se possa ter uma visão geral do percurso em sala de aula e, se for o caso, outros professores puderem utilizar alguma atividade com as devidas adaptações e/ou complementações conforme a realidade que se apresenta em determinadas práticas de leitura em sala de aula.

Destarte, apresentamos as quatro primeiras oficinas acompanhadas de um breve relato de como se deu as atividades em sala de aula, porém as análises discursivas que serão apresentadas são apenas as das respostas correspondentes à atividade final, na oficina 05. Esta que foi implementada justamente para avaliarmos se as atividades da intervenção contribuíram para uma leitura com maior relação interdiscursiva, ou seja, com maiores possibilidades de sentidos, considerando-se o que foi analisado na atividade da diagnose.

OFICINA 01 – Refletindo sobre sentido de leitura

Quadro 2: Síntese das atividades da oficina 01

Etapa	Descrição	Objetivo
1	Atividade escrita acerca do sentido de leitura	✓ Falar sobre a importância da leitura para a constituição e a ampliação de saberes importantes para as práticas sociais dos sujeitos;

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar possibilidades para que os alunos percebam que o sentido de leitura vai além da decodificação de palavras; ✓ Instigar nos alunos a importância de perceber a leitura como um instrumento que pode possibilitar os sujeitos a terem melhor compreensão de mundo e se posicionar diante das várias circunstâncias existentes na vida em sociedade.
2	Socialização das respostas dos alunos sobre o significado e a importância da leitura para a vida em sociedade.	✓ Possibilitar um ambiente para compartilhamento e ampliação de saberes por meio da interação discursiva.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Primeiro começamos falando sobre o andamento da pesquisa. Esclarecemos que já havíamos feito a análise dos dados coletados na atividade de leitura da diagnose e que a partir dos resultados da análise tínhamos elaborado uma proposta de intervenção que consistia em cinco oficinas de leitura, em que refletiríamos sobre alguns conceitos e realizaríamos atividades de leituras de textos semelhantes ao que eles (sujeitos-alunos) tinham lido na atividade da diagnose, ou seja, relatos de memórias de alunos da EJA. Essa atividade ocorreu em duas etapas.

1ª etapa da oficina 01: Como nossa proposta de intervenção tinha foco maior na produção de sentidos durante as atividades de leitura, consideramos importante possibilitar o compartilhamento dos saberes dos alunos acerca do sentido de leitura. Então, na primeira etapa da oficina, fizemos algumas perguntas escritas sobre o que eles entendiam por leitura, se consideravam a leitura importante, o que costumavam ler. Também perguntamos como tinha sido suas primeiras experiências com a leitura.

Acerca do que entendiam por leitura, os alunos se dividiram entre aqueles que consideram a leitura importante porque possibilita a aquisição de conhecimento e aqueles que consideram a leitura apenas um passatempo, uma distração. Sobre o que costumam ler, disseram que leem livros, revistas, “coisas” na internet, e o que apareceu na maioria das respostas foi a Bíblia Sagrada. Houve também um aluno que disse que não lê nada por falta de tempo.

Sobre a primeira experiência com a leitura, percebemos que alguns alunos concebem a leitura apenas como decifração do código linguístico, pois se reportaram às primeiras aprendizagens como vemos na resposta de Clarice: *“quando minhas tias faziam nomes de animais para mim ir treinando sozinha em casa”*. Porém outros alunos veem a leitura como um processo de interação como podemos ver na resposta de Cecília: *“você conheci e entendi o que o mundo esta te mostrando, você não fica desenformado da sociedade cada vez vai ficando melhor pra conviver com tudo isso”*.

2ª etapa da oficina 01: Após todos terem respondido às perguntas propusemos a socialização das respostas e abrimos uma roda de conversa em que esclarecemos que a leitura vai além da decifração do código linguístico. Ela é uma atividade de construção de sentidos que damos ao mundo que nos cerca, por meio da qual podemos conhecê-lo e intervir nele.

Para exemplificarmos, que leitura vai além da decodificação, tomamos como exemplo um enunciado do próprio relato de memórias que foi lido na atividade da diagnose: “Minha mãe não tinha condição de comprar boneca de verdade” e escrevemos no quadro. Pedimos para que lessem em voz alta. Após eles lerem, perguntamos se já haviam terminado a “leitura” e eles responderam que sim. Então perguntamos que sentidos eles poderiam construir a partir daquele enunciado. Eles ficaram em silêncio por alguns minutos, olhando para o enunciado no quadro. Prosseguimos perguntando por que estavam demorando a nos responder, se já haviam terminado a leitura. Uma aluna falou que eles já tinham terminado de “ler”, mas faltava dizer o que significava. Pedimos então que nos dissessem.

Em seguida, surgiram aos poucos as respostas e cada resposta que surgia formulávamos as perguntas e outras respostas começavam a surgir. Falou-se sobre a condição financeira precária da família, sobre o desejo da criança de ter uma boneca diferente da que ela tinha, sobre o conceito de boneca de verdade poder variar de um contexto para outro, sobre o próprio fruto da bacabeira que serve de alimento para muitas famílias que moram nas localidades às margens dos rios, enfim, até chegar o momento de os próprios alunos perceberem que a leitura não havia terminado no momento em que eles “leram” no quadro, mas continuou enquanto eles construíaam os diferentes significados do enunciado.

OFICINA 02 – Recordação, memória e memórias: significados e importância

Quadro 3: Síntese das atividades da oficina 02

Etapa	Descrição	Objetivos
1	Reflexões sobre o sentido de “recordação”	✓ Estimular a reflexão dos alunos sobre o significado da palavra “recordação”. Pois é por meio das recordações que as pessoas registram suas histórias individuais e a histórias das sociedades em geral. São as recordações que dão origem aos relatos, tanto orais quanto escritos das experiências das gerações passadas, o que faz com que os povos do presente compreendam os processos históricos, as mudanças dos costumes, dos valores, que ocorrem ao longo dos anos.
2	Reflexões sobre o significado de “memória” e “memórias”	✓ Estimular a percepção da diferença de significado entre as duas palavras e da relação que há entre os relatos de memórias e as recordações.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

1ª etapa da oficina 02: Começamos a primeira etapa da oficina 02 com uma atividade escrita em que os alunos deveriam responder qual o significado que atribuíam à palavra “recordação”, como poderiam fazer os registros do passado, que recordações costumavam ter do passado e se tais recordações eram importantes para eles.

Os dez alunos responderam que “recordação” são lembranças de fatos passados. Sobre os registros do passado a maioria disse que pode ser feito por meio da escrita de histórias. Sobre o que costumavam recordar, a maioria disse que as recordações que mais costumam ter são das brincadeiras de infância e que consideravam importantes essas recordações porque são de momentos de suas vidas que consideram bons e lembram com saudosismo. Essa atividade foi primeiramente escrita, mas em seguida as respostas foram socializadas oralmente com a turma, em forma de roda de conversa. Esse momento foi muito importante porque as recordações dos alunos que viveram a infância no interior foram muito diferentes das recordações daqueles que viveram a infância na cidade. E durante a roda de conversa foi possível ambos chegarem ao conhecimento de tais diferenças.

2ª etapa da oficina 02: Nesta etapa, foi o momento de refletirmos sobre os significados das palavras “memória” e “memórias”. Perguntamos aos alunos, por meio de uma atividade escrita, se eles sabiam a diferença de significado entre as duas palavras. Sobre “memória”, houve respostas como *“a memória é um sentido do cérebro humano”*; *“é a capacidade que o nosso cérebro tem em guardar coisas”*; *“é você memorizar se lembrar das coisas”*; *“algo que guardamos de uma boa lembrança”*.

Sobre “memórias” algumas respostas foram *“são lembranças do passado”*; *“uma pessoa está relembando de alguma coisa que viveu”*; *“são lembranças que ao passar do tempo iremos recordar aos nossos filhos”*. Perguntamos também se sabiam o que era um relato de memórias e se costumavam ouvir, ler tais relatos. A maioria respondeu que era contar, falar, dizer coisas que viveram no passado, e que costumavam ouvir de seus pais, avós e tios: *“meu pai relata sobre sua juventude”*; *“A minha mãe relatava os momentos de sua infância que não teve oportunidade de estudar”*; *“minha mãe, ela sempre conta como no tempo dela se educava os filhos”*; *“meu pai relatava muito o seu passado”*.

Perguntamos ainda aos alunos se consideravam importante o registro dos relatos de memórias. Todos responderam que sim, mas cada um por um motivo diferente, como nos exemplos: *“você relembra momentos bons em sua vida”*; *“porque isso ajudaria os nossos futuros filhos e netos a conhecerem quem somos nós”*; *“para relembra das coisas que não*

fazemos mais”; “é importante porque eu acho que as pessoas tem que estabelecer um vínculo social”.

Após todos responderem, houve a socialização de saberes acerca do significado das palavras “recordação”, “memória” e “memórias”, em seguida propusemos que os alunos pesquisassem, utilizando o celular, o significado das três palavras em dicionários disponíveis na internet e comparassem com o significado que atribuíram à palavra na atividade anterior. Enquanto eles expunham o resultado de suas pesquisas, apresentamos também o resultado da pesquisa que fizemos no mini dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e no portal *Escrevendo o Futuro*, que foi o primeiro ao qual recorremos para estudar sobre os significados de “memória” e “memórias”.

Re-cor-da-ção. [Lat. *recordatione*] *sf.* 1. Ato ou efeito de recordar (se). 2. Reminiscência. 3. Objeto que se guarda, para fazer recordar um lugar, um fato, alguém, lembrança. [PL: -ções] (FERREIRA, 2010, p.646)
 Re-cor-dar. [Lat. *recordare*] *vt.* 1. Trazer à memória; lembra-se de; rememorar, relembrar. 2. Fazer lembrar. 3. Estudar de novo: *recordou* toda a matéria para a prova (FERREIRA, 2010, p.646).
 Me-mó-ria. [Lat. *memoria*] *sf.* 1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos. 2. Lembrança, reminiscência. 3. Dissertação sobre assunto científico, literário ou artístico. 4. *Inform.* Dispositivo em que informações podem ser registradas, conservadas e posteriormente recuperadas [...](FERREIRA, 2010, p.498).
 Me-mó-rias. *sfpl.* Escrito em que alguém conta sua vida ou narra fatos a que assistiu ou de que participou.

Fonte: (FERREIRA, 2010)

Os processos da memória

Em nosso cotidiano, quando acionamos a memória, estamos sempre fazendo uma relação entre o que está acontecendo agora e o que já aconteceu. Ou seja, a memória do que já aconteceu está sempre presente no que está acontecendo. São exemplos desse fato: lembrar-se do que não tem no armário da cozinha para ir fazer compras no supermercado, lembrar-se do itinerário para ir a algum lugar, lembrar-se do que já está feito em nosso trabalho para começar uma outra etapa, etc. Há outras situações em que a memória surge por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós e que nos remetem ao passado. Em outros momentos, a memória é despertada por um objeto, um cheiro, uma situação. Ao utilizar a memória, sempre fazemos um jogo do "agora" com o "ontem", do "aqui" com o "lá".

Escrever memórias

Rememorar pode ser algo corriqueiro, que fazemos sem sentir ou pensar. Há momentos, porém, em que nossas memórias são provocadas por situações de comunicação mais formais, como em uma entrevista, por exemplo, em um depoimento que se dá sobre um fato que atingiu a comunidade. A linguagem que usamos nessas situações, ou seja, os gêneros utilizados para rememorar, também são mais formais. São exemplos: a escrita de um relatório de trabalho, de um currículo, de um questionário a ser respondido numa consulta médica, a escrita de uma biografia ou de um livro de memórias literárias.

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias> (acesso em 10/10/2018).

Durante a conversa sobre os significados das palavras, procuramos estimular a reflexão dos alunos, dizendo que as recordações, os relatos de memórias fazem parte do cotidiano das pessoas, sendo estes orais ou escritos, que por meio deles podemos conhecer a história do lugar em que vivemos, as mudanças culturais que ocorrem com o passar dos anos. Podemos conhecer

a história das pessoas que nos cercam, como também nossa própria história. Esta que às vezes possuem passagens que nem nós mesmos lembramos, mas que ficamos conhecendo pelas recordações e memórias de outras pessoas mais velhas que fazem parte do nosso círculo familiar ou de amizade.

OFICINA 03 – Resgate e compartilhamento de memórias

Quadro 4: Síntese das atividades da oficina 03

Etapa	Descrição	Objetivos
1	Roda de conversa para relatos orais espontâneos de memórias	✓ Valorizar a oralidade comumente praticada pelos sujeitos-alunos nas conversações espontâneas em sala de aula; tornar o ambiente da sala de aula um lugar de interação discursiva espontânea para que os alunos se sentissem livres para relatar suas histórias de vida e perceberem como elas podem dar significação a sua existência; também instigar a reflexão dos alunos acerca do fato de suas memórias revelarem traços de suas identidades, percebendo que a construção dessas identidades ocorrem nas relações entre os sujeitos.
2	Produção escrita de relatos de memórias	✓ Proporcionar possibilidades para que os alunos que não se dispõem relatar suas memórias oralmente pudessem fazer por meio da escrita.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

1ª etapa da oficina 03: Nesta etapa, propusemos uma roda de conversa para que os alunos falassem espontaneamente sobre suas memórias de infância (brincadeiras, travessuras, amizades, etc.), sobre o que mais tinha marcado essa fase da vida deles. Alguns alunos não quiseram participar dessa atividade. Uns porque apresentam certa timidez para falar na frente dos colegas e outros porque, segundo eles, não gostam de falar do passado. Perguntamos por que não gostavam de falar do passado, e um aluno me respondeu que era porque havia muitas coisas no passado dele que não eram boas para se lembrar. Dos alunos que fizeram o relato de suas memórias, a maioria falou das brincadeiras de infância.

2ª etapa da oficina 03: Esta etapa que ocorreu em dois momentos.

1) Primeiro pedimos para que fizessem um desenho que simbolizasse a sua infância.

Os desenhos também foram em sua maioria relacionados às brincadeiras: bolas, bonecas, pipas, casinhas, dentre outros.

2) Propusemos que contassem fatos importantes que marcaram a sua infância.

Assim como na atividade oral, a maioria dos relatos reportou-se, principalmente, às brincadeiras de infância, como vemos nos exemplos a seguir.

“Minha infância foi boa, brincava muito de casinha com as minhas amigas, as vezes eu saía convidando elas para brincar [...]”

“[...] eu brincava de pira pega, pira se esconde, de taco, amarelinha e outras brincadeiras [...]”

“[...] formávamos os times e a bola rolava até na hora em que minha mãe chamava nós pra tomar banho aí a brincadeira parava porque já era quase noite [...]”

“Bom minha infância foi muito boa, a gente ficava brincando no quintal quando chovia nos brincava de fazer bolinho de lama [...]”

Um aluno, porém, relatou fatos da infância que se diferenciou bastante dos demais, como como podemos ver a seguir.

“[...] eu brincava de taco na rua [...] mas quando eu chegava em casa eu pegava uma piza do meu padrasto, ele me batia muito e a minha mãe não fazia nada para mim ajuda [...]”

O que nos chamou a atenção é o fato de esse relato ser do aluno que disse na primeira atividade que não gostava de falar do passado por que havia ‘coisas que não gostava de lembrar’. Isso nos leva a refletir que o silenciamento do aluno nem sempre significa que ele “não sabe” ou “não quer” participar de certas atividades. Às vezes há em sua história de vida fatos/acontecimentos que desconhecemos, mas que constituem sua memória e esta “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Não gostar ou não querer lembrar, nesse caso, significa refutar um acontecimento do passado que talvez lhe traga tristeza ou mágoas. Daí a importância de se considerar o que é dito nos diferentes modos de dizer, “procurando escutar o não-dito naquilo que é dito [...] Isso porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz significa em suas palavras” (ORLANDI, 2015, p. 32).

OFICINA 04 – Leitura de textos de relatos de memórias: outras possibilidades de leitura

Quadro 5: Síntese das atividades da oficina 04

Etapa	Descrição	Objetivos
1	Retorno ao texto de relatos de memórias “Minha infância” utilizado na atividade da diagnose.	✓ Instigar os alunos a lerem com mais atenção o texto lido na diagnose, (re)produzirem e ampliarem os sentidos do texto, atentando para aspectos sociais e ideológicos inerentes aos discursos constituintes do texto relato de memórias, que pudessem ter passado despercebido na primeira leitura. Daí, a partir dos novos sentidos construídos, os alunos pudessem ser interpelados enquanto sujeitos e assumissem uma posição enquanto tais na produção dos discursos.
		✓ Propor possibilidades para que os alunos alcancem a “ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2015, p. 34), ou seja,

2	Leitura do segundo relato de memória de aluno da EJA/2018 selecionado para leitura: “Recordando a infância”.	façam interpretações múltiplas do texto e saiam do campo previsível, da paráfrase para o campo da movência dos sentidos, o qual condiz a polissemia, numa relação de interação entre língua, sujeito e história.
---	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesta oficina, iniciaram as atividades de leitura dos textos de relatos de memórias de alunos da EJA/2018. Como já mencionamos anteriormente, a turma da EJA/2018 produziu os textos de relatos de memórias para serem lidos na turma da EJA/2019, cujos sujeitos alunos foram instigados a produzirem sentidos a partir da leitura dos textos. Esta oficina ocorreu em duas etapas.

Etapa 01: Nesta etapa, houve o retorno ao texto da diagnose “Minha infância”, que se trata de uma atividade oral, em roda de conversa. Como na aula anterior havíamos pedido aos alunos para trazerem a atividade da diagnose, pedimos a eles para recorrerem às suas respostas iniciais de interpretação. Alguns alunos perguntaram por que iriam ler de novo um texto que já haviam lido. Esclarecemos que o propósito era para que refletissem sobre suas respostas e pudessem reformulá-las. Isto após as intervenções que iríamos fazer. Essa atividade ocorreu em quatro momentos.

1) Primeiramente fizemos algumas perguntas para estimular os saberes prévios dos alunos, como no exemplo:

a) Quando vocês ouvem ou leem um relato de memórias, identificam alguma diferença de aspectos culturais (hábitos, costumes, trabalho, educação) entre o tempo em que ocorreram os fatos do relato e o presente? Qual?

Houve respostas como “às vezes a gente identifica, outras vezes não”; “não presto muita atenção”; “às vezes dá pra identificar”. Esclarecemos que ao ler um relato de memórias é importante considerar o contexto sociocultural em que os fatos relatados ocorreram.

Em seguida, propomos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e esclarecemos que poderiam fazer perguntas sobre o significado de palavras e/ou expressões que porventura tivessem dúvidas. Explicitamos que, caso fosse necessário, poderiam refazer a leitura silenciosa.

2) Fizemos a leitura do texto em voz alta, considerando que alguns alunos têm dificuldades para ler no sentido de decodificar.

Antes de retornarmos às mesmas perguntas que foram feitas na diagnose, fizemos outras perguntas.

✓ Em que contexto social vocês acham que vivia o sujeito que relata as memórias?
--

- ✓ Por que será que a mãe não tinha condições de comprar boneca de verdade para a criança?
- ✓ Quais os motivos pelos quais os pais levavam as crianças para o trabalho na roça?
- ✓ Vocês concordam com essa atitude dos pais? Por quê?

Por unanimidade, os alunos responderam que o contexto social do sujeito era uma condição precária de vida, de muita pobreza e por isso a mãe não tinha condições de comprar bonecas para a filha. Quanto a levar as crianças para o trabalho e concordar com tal atitude dos pais, as respostas foram diferentes, como nos exemplos: *“Levavam os filhos porque não tinham com quem deixar”*; *“levavam porque precisavam de ajuda dos filhos”*; *“levavam para ensinar os filhos a trabalharem”*; *“os pais estavam certos por ensinar os filhos a trabalharem”*; *“os pais estavam errados, criança tem que estudar”*; *“foi sofrido para as crianças, mas valeu a pena porque aprenderam a trabalhar”*.

3) Após os alunos responderem às perguntas preliminares, retornamos às perguntas da diagnose e fomos procurando tirar as dúvidas dos alunos sobre a proposta das questões, principalmente aquelas que continham mais de uma pergunta. Percebemos que em suas respostas havia maior produção de sentidos, comparadas às respostas da diagnose, apesar de apresentarem ainda algumas dificuldades para compreender as propostas das questões.

4) Solicitamos que os alunos fizessem considerações sobre o envolvimento deles na leitura e a diferença de entendimento, comparando com a primeira leitura na atividade da diagnose. Esclarecemos que poderiam sentir-se à vontade para se expressarem espontaneamente sobre sua impressão de leitura, porém nem todos quiseram comentar. Os que comentaram disseram que a releitura tinha sido “mais fácil” porque haviam entendido mais o que “pedia” nas questões.

2ª etapa da oficina 04: Leitura do segundo relato de memória de aluno da EJA/2018 selecionado para leitura: “Recordando a infância”. Apresentamos a descrição de alguns momentos da leitura, em que fizemos algumas mediações, buscando acionar os saberes dos sujeitos-alunos com foco na produção de sentidos. Esta atividade ocorreu em cinco momentos.

RECORDANDO A INFÂNCIA (Texto adaptado)

Falar da minha infância é algo muito bom para mim. São lembranças muito boas que me deixam feliz. Falar dos meus lazeres, hábitos e costumes que eu tinha é algo muito bom de recordar.

Os lazeres da minha infância, lembro-me todos os dias como se fosse hoje. Tempos em que eu e minhas irmãs brincávamos de bonecas e casinhas, mas o melhor de tudo isso era que nós mesmos fazíamos as nossas bonecas com palha de milho e com pedaços de pano. Criávamos o corpinho da boneca e depois o enchíamos

com as palhas de milho. Brincávamos todos os dias somente no horário da tarde, pois era somente nesse horário que eu e minha família chegávamos em casa.

Os meus pais saíam bem cedo para trabalhar na roça e eu juntamente com meus irmãos íamos com eles. A roça ficava atrás da nossa casa. Andávamos um pouquinho e já chegávamos lá. Mas tudo isso para nós crianças era uma aventura, e ao mesmo tempo uma brincadeira.

Irei relatar um pouquinho de alguns hábitos e costumes que eu tinha na infância, mas que até hoje eu ainda pratico, pois foi um hábito que pegou mesmo. Quando eu era bem pequenina, eu me lembro, todas as noites antes de dormir eu ia pedir a bênção dos meus pais e dava um abraço e um beijo neles. Isso eu faço até hoje, pois amo demais a meus pais e sempre falo para eles que eles são muito especiais para mim. Lembro-me que todas as noites o meu pai ia olhar eu e meus irmãos para ver se nós estávamos bem, pois ele era muito preocupado porque eu era uma criança muito doente. Se tem algo que eu agradeço todos dias a Deus é pela minha família.

Hoje eu e meus irmãos estamos todos crescidos e já temos as nossas famílias. Eu tenho dois filhos e vejo que tanto os meus filhos quanto os meus sobrinhos não brincam como antigamente. As crianças de hoje só querem brinquedos, segundo eles, bonitinhos: Homem-Aranha, Superman, Batman, Frozen, princesinhas, etc. Não usam mais a imaginação e nem a criatividade para criar um brinquedo. Também não vemos mais os filhos pedindo a bênção aos pais. Às vezes temos que mandá-los pedirem a bênção aos avós e tios. Hoje as crianças só querem saber de estar na frente de um celular ou da televisão, e acabam nem aproveitando a infância, algo que é muito especial na vida de todos nós.

(V. B. P. / 4º ciclo da EJA-2018)

1) Primeiro explicamos aos alunos que o texto que iríamos ler tratava-se de mais um relato de memórias de alunos da turma produtora dos relatos, EJA/2018, que fazia parte das nossas oficinas de leitura. Esclarecemos que antes de começarmos a leitura iríamos conversar. Perguntamos a eles se ao lerem um relato de memórias conseguiriam descrever o lugar onde os fatos ocorreram. Houve respostas como “se falar no texto dá pra descrever”. Ou seja, para esse sujeito, só daria para descrever o lugar do fato ocorrido se este estivesse explícito no texto.

Perguntamos ainda se daria para descrever o contexto social em que os fatos ocorreram. Um aluno perguntou-nos o que era contexto social, daí procuramos esclarecer¹⁷. Novamente houve resposta como “só se estiver dizendo no texto”. Não fizemos comentários acerca das respostas. Apenas dissemos que iríamos iniciar a leitura e depois voltaríamos a conversar. Prosseguimos orientando-lhes a fazerem a leitura silenciosa e a prestarem atenção na narrativa para identificarem quais os traços comuns a outros textos de relatos de memórias que já haviam ouvido ou lido. Explicamos que podiam voltar ao início da leitura quantas vezes achassem necessário.

2) Solicitamos que um aluno fizesse a leitura do texto em voz alta, obedecendo os sinais de pontuação. Ressaltamos que a muitos alunos não gostam de fazer leitura em voz alta porque têm dificuldade para ler no sentido de decodificar, e também de ler com as devidas pausas marcadas pelos sinais de pontuação.

¹⁷ Explicamos que o contexto social é o conjunto de aspectos de uma sociedade que faz parte da vida de uma pessoa do qual pode fazer parte relações econômicas, culturais, familiares, dentre outros.

3) Ao término da leitura, fizemos algumas perguntas para acionar os saberes dos sujeitos-alunos como uma espécie de feedback. Aqui relatamos apenas uma.

Dissemos que íamos utilizar uma palavra do texto para fazermos algumas perguntas a eles. Escrevemos no quadro a palavra “roça” e perguntamos o que aquela palavra significava para eles. Surgiram respostas como “é uma plantação” e “é um tipo de trabalho do interior”. Então juntamos as duas respostas e escrevemos no quadro “é uma plantação, é um tipo de trabalho do interior”. Então voltamos a perguntar: se considerarmos que roça é uma plantação e é um trabalho do interior, seria possível descrever o lugar onde ocorreu os fatos do relato de memórias? As respostas foram bem diferentes da primeira vez que fizemos a pergunta. Houve palavras como “os fatos não ocorreram na cidade porque aqui não tem roça”, “acho que foi no interior porque lá que tem roça” e “pode ser também pra estrada porque lá fazem roças”. Percebemos que a chamada de atenção para uma única palavra contribuiu bastante para que eles sugerissem um provável lugar de acontecimento dos fatos, mesmo que isso não estivesse dito literalmente no texto como sugeriram nas primeiras respostas.

4) Distribuímos então as perguntas de leitura e orientamos os alunos a fazerem perguntas sobre qualquer palavra e/ou expressão presente nas propostas das questões sobre as quais tivessem dúvidas quanto ao significado. Solicitamos que fizessem a leitura e esclarecemos que em algumas questões havia mais de uma pergunta e que eles procurassem responder a todas. Também explicamos que, a exemplo do que mostramos com a palavra “roça”, eles poderiam significar outros enunciados para produzir sentidos durante a leitura. E ainda, dissemos que não íamos esperar uma resposta “certa”, mas uma resposta em que constasse os seus saberes acerca da leitura, por isso podiam ficar à vontade para formular seus dizeres. A seguir apresentamos algumas das questões que propomos.

- ✓ O texto que você leu tem algo em comum com o texto “Minha infância”, lido anteriormente? Comente a respeito.
- ✓ Na sua opinião, por que os pais levavam as crianças para a roça?
- ✓ No terceiro parágrafo do texto, o sujeito produtor do relato de memórias trata a ida para a roça como aventura e brincadeira. Na sua opinião, por que ele tem essa visão?
- ✓ Você identifica o contexto social (aspectos de trabalho e família) em que vivia a família do sujeito produtor do relato de memórias, no tempo de sua infância? Comente sobre.
- ✓ Você conhece outras realidades semelhantes à realidade da infância do sujeito produtor do relato? Comente a respeito.

5) Este foi o momento da socialização das respostas dos alunos e abertura para debates sobre as que sugeriam inferências conectadas ao contexto histórico-social de dada realidade. Pudemos perceber que sujeitos-alunos, diferente da diagnose em que deixaram de responder parte das questões que tinham mais de uma pergunta, atentaram-se mais para tal tipo questão e procuraram responder na íntegra; identificaram alguns aspectos do contexto social em que os fatos do relato ocorreram; tomaram posição ao expressar suas opiniões acerca das questões que solicitavam tais opiniões; relacionaram relativamente a realidade social descrita no relato de memórias com a sua própria realidade, ainda que de forma breve.

Notamos que essa leitura já apresentava uma diferença da leitura da diagnose, com relação à compreensão das propostas da questão e a própria significação do texto, pois os sentidos fluíram em maior proporção, o que consideramos ser resultado das atividades anteriores nas quais pudemos sobretudo “dialogar” sobre alguns conceitos e sobre como ocorrem as produções de sentidos.

OFICINA 05 – Atividade final de leitura: foco na produção de múltiplos sentidos

Quadro 6: Síntese das atividades da oficina 05

Etapa	Descrição	Objetivos
1	Leitura do texto de relato de memórias de aluno da EJA “História de estudante”.	✓ Proporcionar possibilidades para que os alunos produzam múltiplos sentidos do texto, partindo da leitura parafrástica à leitura polissêmica, e a partir daí sejam interpelados em sujeitos e assumam sua posição enquanto tais na produção dos discursos durante seus gestos de interpretação. Tentar refletir com os sujeitos-alunos que na escolaridade em que se encontram, podem produzir textos com uma diversidade de sentido, revelando uma cultura plural, a história e a identidade.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A oficina 05 corresponde à atividade final da nossa proposta de intervenção e teve uma única etapa que foi a leitura do texto de relato de memórias de aluno da EJA, intitulado “História de estudante”.

Primeiro, esclarecemos aos alunos que o texto que iríamos ler tratava-se da atividade final da proposta de intervenção da nossa pesquisa e que eram as respostas da referida atividade que iam ser o material discursivo de nossa análise para constatar ou não se as oficinas de leitura tinham contribuído para alcançar os objetivos de nossa pesquisa-ação.

Contudo, esclarecemos que não deveriam se sentir na responsabilidade de qualquer resultado que fosse. Pedimos que respondessem o mais fielmente possível aos seus saberes,

pois estávamos ali não para avaliarmos suas opiniões ou sua ortografia, mas para proporcionar-lhes possibilidades de uma leitura com maior produtividade de sentidos. Sentidos estes que lhes possibilitasse refletir sobre seu contexto sócio-histórico e tomar a palavra como sujeitos com autonomia crítica diante de sua realidade.

Esclarecemos também que a partir das análises dos enunciados de suas respostas seria possível para nós avaliarmos nossas próprias práticas de atividades com a leitura em sala de aula e buscar cada vez mais fazer um trabalho significativo para a constituição e ampliação de saberes, não só deles, mas de todos os alunos que futuramente contarão conosco como professora. A atividade ocorreu em quatro momentos:

1) Primeiro buscamos acionar seus saberes prévios acerca da leitura, a partir de algumas perguntas, como nos exemplos:

- ✓ Vocês lembram do primeiro dia em que começaram a frequentar a escola?
- ✓ Em algum momento, durante o seu percurso escolar, vocês já enfrentaram algum obstáculo que lhes fez pensar em desistir? Quais foram esses obstáculos? Eles ainda persistem?
- ✓ Qual a diferença entre o acesso à escola no espaço urbano e no espaço rural?
- ✓ Existe alguma resistência no espaço urbano em aceitar a cultura do espaço rural ou vice-versa?

2) Distribuímos as cópias do texto e orientamos-lhes a fazerem a leitura silenciosa, tentando fazer relação dos fatos com a sua própria história e com a realidade que lhes cerca. Esclarecemos novamente que poderiam voltar ao início da leitura quantas vezes achassem necessário e que deveriam se atentar para o contexto social de produção do relato de memórias.

3) Solicitamos novamente que um aluno fizesse a leitura do texto em voz alta, sempre obedecendo os sinais de pontuação, mas dessa vez também fizemos a leitura procurando usar uma entonação adequada com as devidas pausas definidas pela pontuação.

4) Distribuímos as perguntas de leitura da atividade “Construindo o sentido do texto” e, como nas demais atividades, orientamos-lhes a fazerem perguntas sobre qualquer palavra e/ou expressão presente nas propostas das questões, sobre as quais tivessem dúvidas quanto ao significado. Então, orientamos-lhes a sempre prestarem atenção nas propostas das questões que possuíam mais de uma pergunta, a fim de responderem às questões na íntegra.

HISTÓRIA DE ESTUDANTE (texto adaptado)

Quando eu comecei a estudar, tinha sete anos de idade, quando ainda morava no interior. Lembro do meu primeiro dia de aula, eu ia numa canoa para a escola. Cheguei ao porto e, quando eu ia subir, caí na água. Foi uma vergonha, todos riram, justo no primeiro dia. Naquele dia não estudei de tanta vergonha.

No dia seguinte, eu fui estudar e fui recebida como a menina da ponte. Depois foi tudo se ajustando, de acordo com o tempo. Comecei a interagir com os colegas e com o meu professor. Porém depois de um tempo fui morar com minha irmã e tive que mudar de escola, para a cidade. Aí foi mais difícil interagir com a turma, pois eu era conhecida como a caboquinha do interior. Todos os dias tinha apelido diferente. Isso cada vez mais ia me irritando. Eu era rejeitada por alguns colegas. Nessa escola eu estudei só a metade do ano, devido aos conflitos que tinha de enfrentar.

No outro ano mamãe me matriculou de novo em outra escola e voltei a estudar. Nessa escola já tinha um menino que mexia muito comigo. Ele quebrava meu lápis, rasgava meu caderno, tudo ele aprontava para mim. Até que um belo dia eu me revoltei e bati tanto nele que chegou a sair sangue. Fui expulsa da escola. Daí fui morar em casa de família para cuidar de uma menina, na cidade de Macapá. Devido a eu ter sido expulsa da escola, foi difícil eu conseguir uma vaga para estudar em Macapá. Fiquei sem estudar um ano e meio, até que a família com a qual eu morava conseguiu uma vaga e eu voltei a estudar.

Porém era difícil interagir com os colegas devido à idade. Eu era a maior da sala, a mais velha. Muitas vezes pensei em desistir, mas a mulher com quem eu morava me ajudou muito a superar tudo com bons conselhos e me ajudava com as atividades. Ela me falava que aquilo era meu caminho para uma vida melhor, um bom trabalho. Então entendi que para conseguir o que queremos temos que passar por lutas e conflitos, por isso cheguei aqui, onde estou querendo terminar o fundamental, depois o médio, e no futuro fazer uma faculdade e conseguir um trabalho.

(V. B. P. / 4º ciclo da EJA-2018)

CONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO

1. O fato de uma criança de sete anos de idade ir sozinha, de canoa, para a escola lhe causa alguma estranheza? Por quê?
2. Como foi a atitude dos colegas da escola da cidade ao receberem a aluna que viera do interior? Isso é comum nos dias atuais? Qual a sua opinião sobre tal atitude?
3. Qual acontecimento pode ser considerado um marco importante para a superação e permanência da aluna na escola? Comente sobre isso.
4. A realidade apresentada no relato de memórias, com relação à trajetória escolar da aluna, tem alguma semelhança com a sua realidade ou com a realidade de pessoas que você conhece? Se tiver, comente sobre essas semelhanças.

4.1 DA LEITURA FINAL – ENTRE SENTIDOS E MEMÓRIAS

A atividade final, conforme já ressaltamos acima, consiste na leitura do relato de memórias de uma aluna da EJA/2018 intitulado “História de estudante”. Para fins da análise discursivas, elaboramos cinco questões. Entretanto, durante a análise, consideramos que uma das questões não resultaria em respostas cujos enunciados fossem pertinentes para a nossa

pesquisa por ser uma questão que sugeria respostas apontadas para o literal, e não era propícia a expansões de efeitos de sentido.

Na exposição da análise final, assim como na exposição da análise dos dados da diagnose, não apresentamos todas as respostas e análises. Nosso objetivo é apresentar uma visão geral das análises, mas por meio de exemplos. Por isso apresentamos as quatro questões, seus objetivos, mas selecionamos de cada questão algumas respostas e as respectivas análises que fizemos.

Questão nº 01

O fato de uma criança de sete anos de idade ir sozinha, de canoa, à escola lhe causa alguma estranheza? Por quê?

Elaboramos a QAF1 com intuito de possibilitar a reflexão dos sujeitos-alunos acerca do contexto social do sujeito enunciator das memórias, a fim de que eles pudessem considerar tal contexto na construção de efeitos de sentidos do texto, podendo assumir posicionamento discursivo ideológico acerca de um dado fator social, e a partir daí produzissem outros sentidos para além do que está explícito no texto.

Uma expectativa possível seria que os alunos considerassem o lugar onde a criança morava para responder se havia estranheza ou não no fato de a criança ir sozinha de canoa para a escola, visto que, dependendo dos hábitos culturais dos lugares, pode ser estranho ou não uma criança de sete anos locomover-se sozinha numa canoa. Após essa consideração, eles poderiam expressar sua opinião a respeito, utilizando os argumentos que considerassem necessários para manter seus pontos de vista.

Contudo, três sujeitos-alunos, apesar de terem respondido as duas perguntas da questão, demonstraram em suas respostas uma produção discursiva muito breve, sem esclarecimentos sobre a posição que tomaram diante do fato de uma criança de sete anos de idade ir sozinha de canoa à escola. Esclarecimentos estes que foram sugeridos na segunda pergunta da questão. Como exemplo, apresentamos os enunciados de Dalcídio e Cora.

Dalcídio: “Não, porque pelo fato delas morarem no interior nada parecia estranho, porém tudo era normal para ela”.

Cora: “Não, por ser no interior, nada pareceu estranho, mas sim normal, pois lá as crianças estão acostumadas irem estudar sozinha”.

Os dois sujeitos-alunos construíram respostas semelhantes. Eles dizem que não causa estranheza o fato de uma criança de sete anos de idade ir sozinha à escola de canoa e justificam

seu posicionamento mencionando o contexto social de produção das memórias, mais precisamente o lugar onde a criança morava. Em “*pelo fato de elas morarem no interior nada parecia estranho*”, Dalcídio deixa subentendido que se fosse na cidade poderia causar estranheza, provavelmente porque o hábito de se locomover em canoas é mais comum no interior. Em “*pois lá [no interior] as crianças estão acostumadas irem estudar sozinha*”, Cora infere que no interior os pais não têm o hábito de acompanharem as crianças até à escola, sendo, portanto, visto como normal as crianças irem sozinhas de canoa.

Nesses discursos, não há muitos esclarecimentos ou justificativas para sustentar os posicionamentos de tais sujeitos-alunos. Entretanto, subjaz um sentido que aponta para sujeitos que construíram seus discursos a partir do interdiscurso. No caso, remetem a discursos nos quais é considerado normal o fato de uma criança do interior ir à escola sozinha de canoa, provavelmente porque crianças nas comunidades ribeirinhas aprendem a nadar e a remar¹⁸ desde muito pequenas. Tais práticas são um hábito do cotidiano das pessoas que vivem em comunidades à margem dos rios. Os rios são, comumente, o local do banho e de muitas brincadeiras de crianças que exigem a habilidade da natação. Diferentemente das crianças que moram na cidade, que podem passar da fase da infância, chegando à vida adulta sem saber nadar e/ou remar.

Consideramos que os dois sujeitos-alunos, Dalcídio e Cora, parecem estar delimitados à compreensão e descrição dos aspectos mais literais quanto ao sentido do texto. Ao que se pode chamar de leitura parafrástica, pois não demonstraram expansão de sentidos em outras direções para além do texto.

Já os outros sete sujeitos-alunos construíram suas respostas apontando para uma leitura com maior produção de sentidos do texto. Conseguiram interagir discursivamente com o contexto social em que foi produzido o discurso dos relatos de memórias e, a partir daí, construíram seus próprios discursos conforme formações discursivas distintas.

Como exemplo das respostas dos sete sujeitos-alunos, apresentamos quatro respostas: as de Cecília e de Rachel, que disseram que ‘não’ é estranho uma criança ir sozinha à escola numa canoa, e as de Mário e de Clarice, que disseram que é estranho ‘sim’ a criança ir sozinha à escola de canoa.

Cecília: “Não, do mesmo modo poderia ir também outras crianças em canoar para a escola. Por que a vida no interior muitas vezes é dura, não tem como os pais irem deixar os filhos na escola devido está ocupado em trabalhos financeiros, como a farinha, roça, enfim nesses tempo não poderia ter os meio de

¹⁸ Utilizar manualmente o remo (material feito, principalmente de madeira, com extremidades achatadas) para impulsionar a canoa ou qualquer outra embarcação de pequeno porte.

transporte, para que levace o aluno ao colegio, para eles era comum os filhos irem para a escola, eles sabiam que tinha de ir comportados, sem bagunça para não se alagar, ou molhar seus material escola, se não apalhavam de seus pais”.

Rachel: “não: porque geralmente as crianças iam de canoa para a escola quando não tinha barqueiro¹⁹ para ir pegar elas no porto de sua casa aí quando os pais tavam trabalhando as crianças iam sozinhas para a escola de canoa”.

Mário: “Eu acho que sim, porque não sei se era perto ou longe mas o fato da criança ir sozinha isso e muito erado poderia acontecer varias coisa tipo da canoa vira ou algo pior, e eu acho que seus pais deveriam pensar so pelo fato de uma pessoa mora no interior ela desde piquena já deveria saber tudo tipo rema, tira açai, fazer farinha, mas eu acho que não é bem assim. Não sei o que eles pensavam mas isso para mim e errado”.

Clarice: “sim porque é dificilmente uma criança andar sozinha em uma canoa ainda mais para escola. se a escola for perto é menos perigoso mais se for longe é perigoso uma criança andar sozinha mais a criança era pobre não tinha uma embarcação adequada passava por tantas dificuldades da vida mais, e mesmo assim as dificuldades da vida que aprendemos e nos tornamos capaz de superar as dificuldades”.

Cecília e Rachel formulam respostas semelhantes. Ambas se remetem ao contexto histórico-cultural da criança – lugar onde vive e a forma de trabalho da família – para dizerem que não é estranho uma criança ir sozinha à escola numa canoa. Apesar de Rachel não citar claramente o interior como lugar onde morava a criança, assim como fez Cecília em *“por que a vida no interior muitas vezes é dura”*, o sentido construído a partir do enunciado de sua resposta aponta para tal contexto quando ela enuncia *“porque geralmente as crianças iam de canoa para a escola quando não tinha barqueiro para ir pegar elas no porto de sua casa”*. Nesse caso, tanto ‘canoa’, quanto ‘porto de casa’ se tratam de índices espaciais que apontam para uma identidade de lugares que se localizam às margens dos rios.

Em *“não tem como os pais irem deixa os filhos na escola devido está ocupado em trabalhos financeiros”* e *“quando os pais tavam trabalhando as crianças iam sozinhas para a escola de canoa”*, Cecília e Rachel consideram que as condições de trabalho das famílias que moram no interior, no caso o trabalho na roça, não deixam outra alternativa, senão a necessidade e daí a permissão e/ou mesmo a oportunidade das crianças irem sozinhas à escola de canoa. Há nessas respostas a consideração do contexto de produção do relato de memórias, quando na época não havia transporte escolar na região dos rios do município de Portel-PA, conforme tem hoje em dia, e por isso muitas crianças iam de canoa à escola. Vale ressaltar, que o fato de hoje ter transporte escolar nas regiões de rios não impede que crianças continuem a se locomover sozinhas de canoa, já que faz parte da cultura de tal espaço social.

¹⁹ A pessoa que conduz a embarcação pertencente ao transporte escolar público para alunos que vivem em comunidades nas regiões de rios.

Tanto a resposta de Cecília quanto a de Rachel apontam para um sujeito cujo discurso se inscreve numa formação discursiva em que se considera normais certos hábitos que dão autonomia às crianças, mas ao mesmo tempo as colocam em vulnerabilidade, com a justificativa de que faz parte de sua cultura ou de que os pais não têm outra alternativa, uma vez que as circunstâncias sociais em que vivem não lhes deixam outra escolha.

Já as respostas de Mário e de Clarice demonstram posicionamento contrário aos de Cecília e Rachel que consideraram o contexto histórico-cultural da produção dos relatos de memórias para dizer que ‘não’ é estranho uma criança de sete de idade ir sozinha à escola de canoa.

Mário disse que achava estranho ‘sim’ uma criança de sete anos de idade ir sozinha à escola de canoa, considerando que, mesmo que a criança soubesse remar, “*o fato da criança ir sozinha isso e muito erado poderia acontecer varias coisa tipo da canoa vira ou algo pior*”. No enunciado de Mário vemos uma crítica aos pais, dizendo que eles “*deveriam pensar so pelo fato de uma pessoa mora no interior ela desde piquena já deveria saber tudo tipo rema, tira açai, fazer farinha, mas eu acho que não é bem assim*”. Ou seja, não é pelo fato de morar no interior que as crianças têm de fazer certos tipos de atividades que coloquem sua segurança em risco.

Na produção discursiva de Mário, revela-se um sujeito que assume um posicionamento contrário ao fato de as crianças irem à aula sozinhas ou fazerem certos tipos de trabalho, isto com a justificativa de que no interior é uma prática comum por causa de suas habilidades, adquiridas desde muito cedo. Pode-se inferir que o sujeito defende a proteção da criança acima de qualquer coisa, até mesmo dos hábitos e costumes de um lugar, e coloca os pais como responsáveis para assegurar essa proteção.

Revela-se nesse discurso um sujeito que rompe com a ideologia estabelecida, até mesmo por processos culturais, de que o fato de uma criança, por viver nas localidades a margem dos rios, pode ser autorizada pela família a se locomover sozinha em canoa pelo rio.

Clarice, assim como Mário, considera estranho uma criança ir à escola sozinha de canoa e também faz menção à distância para relativizar o perigo: “*se a escola for perto é menos perigoso mais se for longe é perigoso uma criança andar sozinha*”. Não há na resposta esclarecimentos sobre os supostos perigo, mas podemos inferir que pode se tratar de alagamentos, afogamentos, o que poderia pôr até mesmo a vida da criança em perigo.

Entretanto, há um ponto no discurso presente na resposta de Clarice que difere do discurso presente na resposta de Mário com relação ao posicionamento do sujeito sobre a

criança se locomover sozinha de canoa. No discurso de Mário, em “*não sei o que eles pensavam mas isso para mim e errado*”, o sujeito posiciona-se totalmente contrário a prática da permissão à criança para andar sozinha de canoa, independentemente de qualquer circunstância. Já no discurso de Clarice, em “*mais a criança era pobre não tinha uma embarcação adequada passava por tantas dificuldades da vida*”, o sujeito flexibiliza sua posição, justificando o fato de a criança ir sozinha à escola de canoa por inferência de que a família não tinha condições financeiras para possuir uma embarcação que a transportasse até a escola. Assim, não lhe restando, portanto, alternativa, senão permitir que ela fosse sozinha à escola de canoa, mesmo correndo perigo.

Cecília e Rachel que responderam que ‘não’ causa estranheza o fato de uma criança ir sozinha de canoa à escola, remeteram-se ao contexto histórico-cultural da criança. Neste, pelos traços ideológicos e aspectos culturais considera-se normal crianças se locomoverem pelos rios sozinhas à canoa. Vê-se, assim, na voz desses sujeitos “um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico” (FERNANDES, 2008, p. 24).

Mário e Clarice, que responderam ‘sim’, que causa estranheza, estabeleceram uma certa ruptura com os discursos construídos sob tais traços ideológicos e culturais, isto porque “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 1993, p. 58). Esses sujeitos demonstram se inscrever em outras formações discursivas que sobrepõem a segurança da criança acima de qualquer convenção social alicerçada sobre determinados aspectos ideológicos e culturais. Mas ainda assim, há uma visão ideológica que se ressalta. Neste sentido, o ‘sim’ e o ‘não’ significam mais do que dois traços linguísticos opostos. Apontam para “diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos e grupos sociais em uma mesma sociedade” (FERNANDES, 2008, p. 17), onde os discursos oriundos de formações discursivas diversas se contradizem e/ou se opõem.

Vale frisar que, na atividade da diagnose, alguns sujeitos-alunos não se atentaram para as questões que tinham mais de uma pergunta, como é o caso da QD2²⁰. Daí que acabaram por não respondê-las na íntegra, pois responderam ou uma ou outra pergunta da questão.

No caso da QAF1, todos os dez sujeitos-alunos responderam às duas perguntas. A primeira parte quanto ao fato da ‘estranheza’, respondendo ‘sim’ ou ‘não’, e a segunda parte

²⁰ O trecho “*mas para nós brincarmos tínhamos que trabalhar e ajudar nossos pais no trabalho*” lhe remete a que realidade infantil? Qual a sua opinião a respeito?

que sugeria um esclarecimento sobre o porquê da primeira resposta que formularam. Consideramos isto um ponto positivo, pois demonstra que as atividades da intervenção contribuíram para que os alunos dedicassem uma atenção maior às propostas da questão.

Questão nº 02

Como foi a atitude dos colegas da escola da cidade ao receberem a aluna que viera do interior? Isso é comum nos dias atuais? Qual a sua opinião sobre tal atitude?

Elaboramos a QAF2 com o objetivo de instigar a leitura focada na construção de efeito de sentidos, partindo da leitura parafrástica para a leitura polissêmica, isto é, identificar os sentidos explícitos no texto e a partir daí dispersar para outros campos de sentidos, à medida que fossem tomando posicionamentos críticos a respeito de dadas realidades sociais.

Uma expectativa possível de leitura era que os sujeitos-alunos, após identificarem a forma como os colegas da escola trataram a nova aluna que viera do interior, construíssem seus discursos, assumindo a posição de sujeitos críticos, posicionando-se com relação às motivações ideológicas e discursivas diante da realidade descrita no relato de memórias. Esta em que se pode verificar um contexto de preconceito e discriminação social.

Dos dez sujeitos-alunos, dois demonstraram, por meio de suas enunciações, um posicionamento ideológico com menor amplitude discursiva em comparação aos demais, pois faltaram esclarecimentos acerca de alguns posicionamentos para que avançassem para um campo maior de produção de sentidos, ou seja para a polissemia. Estes sujeitos-alunos foram Dalcídio e Cora.

Dalcídio: “Atitude delas foi praticando bullying com ela. Sim, pois ainda infelizmente existem pessoas assim. Minha opinião a respeito é que eles fizeram algo muito feio, pois era para eles tratarem ela com respeito”.

Cora: “A atitude deles foi tratar ela com o bullying. Minha opinião a respeito foi muita ingratidão deles ao tratar o colega deles com uma atitude absurda”.

Os dois sujeitos-alunos formularam respostas similares. Ambos concebem a atitude dos alunos da escola da cidade, conforme o relato memórias, como *bullying*²¹. Ao apontarem dessa maneira, demonstram que adquiriram alguns saberes sobre as formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, inclusive sendo muito praticados na escola. Apesar de

²¹ O termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa, sem tradução para o português, que designa um conjunto de ações e comportamentos agressivos exercido por um indivíduo ou por grupos, e que envolve: bater, xingar, humilhar, extorquir dinheiro, difamar, espalhar mensagens eletrônicas, excluir, discriminar, atos homofóbicos. Segundo Olweus (1993), Smith & Sharp (1994), o que caracteriza o *bullying* é o abuso sistemático de poder entre pares e um processo intencional e repetido de agressão (BRANDÃO NETO, 2015).

os alunos não se alongarem na produção de seus discursos, deixam marcas com significados que podem revelar seu posicionamento diante dos fatos em questão, pois os dizeres não são “apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presente no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender” (ORLANDI, 2015, p. 28).

No discurso de Dalcídio, ao empregar-se o enunciado ‘infelizmente’, revela-se um sentimento de reprovação e de pesar pelas formas preconceituosas como a aluna foi tratada pelos colegas da cidade. Há ainda a menção à importância do respeito para com o outro.

Quando Dalcídio enuncia “*é que eles fizeram algo muito feio*”, assim como Cora, em “*foi muita ingratidão deles ao tratar o colega deles com uma atitude absurda*”, ambos deixam evidente o posicionamento contrário diante das atitudes dos alunos, ainda que expressem isto de forma sucinta.

Os fragmentos enunciativos ‘algo muito feio’ e ‘atitude absurda’, que constam nos enunciados de Dalcídio e de Cora, respectivamente, podem remeter à inferência de que se tratam de atos preconceituosos, discriminações e/ou qualquer forma de falta de respeito ou violência psicológica que culmine no constrangimento e/ou sofrimento das pessoas.

Como exemplos dos oito enunciados das respostas referentes à QAF2, que consideramos apontar para uma produção discursiva com maior amplitude, apresentamos as respostas de Max, Cecília, Eneida e Fernando.

Max: “Foi uma atitude de desprezo e racista e preconceituoso com a nova aluna. Isso é bastante comum hoje em dia nas escola de todo o Brasil por que essas crianças não tiveram quase uma educação muito adequada nas suas casa e isso é um crime hoje em dia e tem nome BULLYNG. Eu já passei por isso na escola, e muito feio esse tipo de atu na escola e pra mim isso tem que mudar por que isso mexe com o psicológico da criança e pode causar algum problema a ela”.

Cecília: “Muitas vezes se achavam melhor do que ela, apesar de morarem na cidade,, ao receber uma pessoa que vem dos interior, isso fais há pensarem, que é cabuçu²², vem da roça é pobre e entre outras situações. Esses conflitos ocorrem muito hoje em dia das pessoas pensar que são melhorem do que outras só porque não mora numa casa boa, ou não tem uma roupa ou um celular, uma moto, suas famílias vem de pessoas pobre, enfim, essas diferenças tem em todo o lugar do mundo. Minha opinião é que porque isso acontecer as pessoas machucam seu próximo ao tratar ela diferente isso nós podemos reclamar, gritar, chorar, mas nossas voz não são ouvidas, e uma atitude sem valor, não existe pessoas melhores do que outras, nem saberem melhor, existe pessoas que não respeitão as outras, e não existe saber melhor, mas sim diferente”.

Eneida: “Alguns trataram ela ja muito mal colocando apelido nela de caboqui há do interior, por que eu creio que nei todos os colegas dela trataram ela assim. Ainda a sim pessoas com esse comportamento , pessoas querendo ser melhor que as outras só por que tem uma condição de vida mas estabilizada. Minha opinião é que acho que as pessoas que se faz esse tipo de papel de querer ser melhor que o outro não

²² Cabuçu: É uma palavra utilizada, na linguagem popular da região, para designar de forma pejorativa uma pessoa que mora na roça, com pouca escolaridade e com falares peculiares, diferentes das pessoas que vivem na cidade.

sabe nada não tem compreensão da vida só sabem jogar as pessoas pelos que elas viver e não por que elas são”.

Fernando: “A atitude dos colegas foi totalmente egoísta pois como o sujeito era do interior apelidavam de todos os tipos de apelidos. E acabava sendo rejeitada por todos só por ser do interior. Isso acontece ainda nos dias atuais com pessoas que vem do interior para morar na cidade as pessoas não aceitam e acabam apelidando as pessoas do interior. Na minha opinião isso é totalmente errado devemos aceitar as pessoas do jeito que são por que não depende da cor da pessoa, não depende do modo de falar e de interagir com as pessoas afinal somos todos iguais”.

No discurso de Max, assim como nos discursos de Dalcídio e Cora, o sujeito concebe a atitude dos alunos da escola da cidade, a qual é expressa no relato de memórias, como *bullying*. Isso revela, também, que esse sujeito se posiciona a partir de uma dada perspectiva para referir-se aos saberes sobre algumas formas de preconceitos e discriminação que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, refere-se ao *bullying* como sendo um ato criminoso. É provável que tais saberes tenham vindo de sua própria experiência como vítima de *bullying* na escola, como ele mesmo revela no enunciado: *“Eu já passei por isso na escola, e muito feio esse tipo de atu na escola”*. Em *“Isso e bastante comum hoje em dia nas escola de todo o Brasil por que essas crianças não tiveram quase uma educação muito adequada nas suas casa”*, o sujeito atribui a causa da existência de comportamentos preconceituosos à falta de educação familiar. No fragmento enunciativo *“isso tem que mudar”*, é possível inferir que para haver essa mudança é preciso educar as crianças para que não cometam atos preconceituosos com outras crianças, já que tais atitudes podem ser praticadas porque *“essas crianças não tiveram quase uma educação muito adequada nas suas casa”*. O discurso de Max aponta ainda para a sensibilização a respeito do dano psicológico que pode afetar as vítimas do *bullying*.

A resposta de Cecília mostra um discurso cujo sujeito se coloca na posição contrária à atitude dos alunos da escola na cidade que menosprezaram a aluna que viera do interior, como se expressa nos relatos de memórias. Em *“esses conflitos ocorrem muito hoje em dia das pessoas pensar que são melhores do que outras só porque não mora numa casa boa, ou não tem uma roupa ou um celular, uma moto, suas famílias vem de pessoas pobre”*, menciona a atitude dos colegas da escola, como um sentimento de superioridade das pessoas sobre outras, em que se considera que a posse de bens materiais é o fator considerado principal para se determinar quem é superior ou inferior, e considera isso como uma atitude que ocorre em todos os lugares.

Ao empregar-se os pronomes ‘nós’ e ‘nossa’ em *“isso nós podemos reclamar, gritar, chorar, mas nossas voz não são ouvidas, e uma atitude sem valor”*, podemos notar no discurso de Cecília um sujeito que se inclui na posição dos menos favorecidos, vítimas de preconceito.

Na enunciação do sujeito expressa-se, além do sofrimento causado pela não aceitação dos outros, uma certa impotência diante das discriminações e/ou de qualquer injustiça social. Isso numa sociedade onde a minoria não tem voz, onde as diferenças não são respeitadas, onde o “ser” se valora bem menor do que o “ter”.

Algo que nos chamou atenção, foi quando a aluna leitora enunciou a sua reprovação diante da desvalorização dos diferentes saberes: “*não existe pessoas melhores do que outras, nem saberem melhor, existe pessoas que não respeitam as outras, e não existe saber melhor, mas sim diferente*”. Pudemos inferir nesse enunciado que ela poderia estar relacionando o texto lido com suas próprias experiências vividas no contexto escolar, uma vez que a escola supervaloriza alguns tipos de saberes como, por exemplo, os saberes pautados na escrita e na gramática normativa. E em face desta supervalorização, os alunos que não têm o domínio da escrita acabam sendo rotulados como aqueles que escrevem mal e/ou aqueles que não sabem ler, e por causa disso, às vezes, são ridicularizados por alguns colegas, e até mesmo pelo próprio professor. Nesse sentido, a aluna ressalta a importância da presença do respeito como um valor bem mais fundamental do que a posse de bens ou mesmo do que certos saberes.

O enunciado de Eneida, em alguns sentidos se assemelha ao de Cecília. A semelhança ocorre quando se atribui às atitudes dos colegas da escola da cidade o sentimento de superioridade de uma pessoa sobre outra, em face de ter mais poder aquisitivo.

Assim como no enunciado de Cecília, nota-se que o enunciado de Eneida, em “*pessoas querendo ser melhor que as outras só por que tem uma condição de vida mas estabilizada*”, aponta para uma ideologia que leva à convenção de que as pessoas que vivem na cidade possuem mais bens materiais do que as que vivem no interior, embora isso seja relativo. Pois apesar de existir muita pobreza no meio rural, existem famílias que têm suas plantações, criações, embarcações, que lhes possibilitam condições de vida muitas vezes melhores do que as condições de vida de muitas pessoas que vivem na cidade sem emprego, sem renda, em condições precárias de subsistência. Sendo assim, na enunciação de Eneida encontra-se uma relação de preconceito que se observa na discriminação com relação a questão espacial, que classifica os espaços em urbano e rural, assim como se classifica em centro e periferia, valorizando o primeiro um em detrimento do segundo.

Também em “*as pessoas que se faz esse tipo de papel de querer ser melhor que o outro não sabe nada não tem compreensão da vida só sabem jogar as pessoas pelos que elas viver e não por que elas são*”, revela-se no discurso de Eneida um sujeito que vê na aprendizagem de valores pautados no respeito para com as diferenças do outro um fator essencial à vida em

sociedade. Isto sem julgamentos de valores, ou seja, sem demonstrar uma relação de superioridade para com os sujeitos históricos. O sujeito infere que as pessoas que não aprendem e/ou não internalizam esses valores, irão sempre julgar o outro por fatores culturais e/ou materiais, sem considerar outros aspectos ser humano.

No discurso de Fernando revela-se um sujeito que vê a atitude dos alunos da escola da cidade, narrada no relato de memórias, como um ato de egoísmo: “*A atitude dos colegas foi totalmente egoísta pois como o sujeito era do interior apelidavam de todos os tipos de apelidos*”. Supomos que o sujeito utilizou a palavra ‘egoísta’ para dizer que aquela atitude revela pessoas possuidoras de um sentimento egocêntrico, não por se tratar de um comportamento voltado a si mesmos, como seres individuais, mas sim por uma ideia de grupo, mas do seu próprio grupo social. Segundo a enunciação do sujeito, a atitude de apelidar seria de pessoas que davam valor apenas ao modo de vida dos que vivem no seu meio social, valorizam apenas a sua cultura em detrimento de outras. Por isso demonstraram rejeição a uma pessoa que viera do interior, onde, normalmente, o modo de viver e de falar são diferentes dos das pessoas que vivem nos espaços urbanos.

Em “*isso acontece ainda nos dias atuais com pessoas que vem do interior para morar na cidade as pessoas não aceitam e acabam apelidando as pessoas do interior*”, afirma-se no discurso de Fernando que ainda são recorrentes, nos dias atuais, os atos de preconceitos contra pessoas do interior que passam a morar na cidade. Ao enunciar “*isso é totalmente errado devemos aceitar as pessoas do jeito que são por que não depende da cor da pessoa, não depende do modo de falar*”, o sujeito demonstra sensibilização diante da necessidade de as pessoas aceitarem e respeitarem as diferenças do outro. Ele encerra seu discurso com a expressão “*afinal somos todos iguais*”, possibilitando a inferência de que se trata de uma ‘igualdade’ no sentido de todos serem tratados sem diferenças de valores, independentemente de cor da pele, poder aquisitivo e/ou procedência cultural.

Em todos os enunciados das respostas da QAF2 pudemos perceber o acionamento de uma memória discursiva que “é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29). Ou seja, muito do que já foi dito em algum lugar sobre preconceitos, educação, respeito, igualdade, entre outros, significou em suas palavras, em seus posicionamentos, pois “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras (ORLANDI, 2015, p. 30).

Assim como na QAF1, foi possível notarmos na QAF2 que os sujeitos-alunos se atentaram mais para as propostas das questões que possuíam mais de uma questão, demonstraram compreendê-las melhor. O que pudemos constatar pelo fato de a maioria ter respondido à questão na íntegra e assumido posicionamento discursivo ideológico acerca da realidade expressa nos relatos de memórias, sugerido pela última pergunta: “Qual a sua opinião sobre tal atitude?”. Isto que teve pouca ocorrência na atividade diagnóstica, pois a maioria dos sujeitos-alunos não assumiu tal posicionamento quando estes foram sugeridos nas propostas das questões.

Diante disso, consideramos que a maioria saiu do campo da paráfrase, apontando para o campo da polissemia, visto que em seus enunciados pudemos perceber uma produção de sentido para além da materialidade do texto.

Questão nº 03

Qual acontecimento pode ser considerado um marco importante para a superação e permanência da aluna na escola? Comente sobre isso.
--

O propósito dessa questão foi proporcionar a construção de sentidos a partir de conexões com a realidade dos alunos. Podemos, portanto, apontar que se buscou motivar o avanço da leitura parafrástica para a leitura polissêmica a partir da reflexão acerca da realidade comum a muitos alunos da EJA. Uma das expectativas possíveis era que identificassem como marco importante para a permanência da aluna na escola o incentivo da pessoa com quem ela foi morar em Macapá. Daí esperava-se, entre outras leituras possíveis, que os sujeitos discorressem sobre contextos semelhantes de dificuldades por quais passam muitos alunos, acerca da importância do incentivo e apoio ao acesso escolar. Isto fazendo uma relação com a própria realidade, a vivência dos sujeitos alunos, haja vista muitos alunos da EJA passarem por dificuldades de naturezas diversas que acabam se tornando empecilho para a permanência na escola.

A primeira parte da pergunta: “Qual acontecimento pode ser considerado um marco importante para a superação e permanência do sujeito das memórias na escola?” refere-se a uma informação que está explícita no texto de relato de memórias. Já na segunda parte: “Comente sobre isso”, a proposição apresenta como objetivo instigar a reflexão dos alunos a respeito da solidariedade e/ou incentivo ou mesmo empatia relativo à identidade das pessoas que passam por dificuldades para permanecerem na escola. A partir daí, a questão busca facilitar a construção de um discurso mais amplo, provavelmente inscritos em formações discursivas diversas.

Quanto à primeira pergunta da questão, os dez sujeitos-alunos formularam suas respostas apontando para uma construção de sentido similar, talvez por se tratar de uma informação explícita no texto que sugere um apontamento para a paráfrase. Eles responderam, cada um a seu modo, que o marco importante para a superação e permanência da aluna na escola fora o incentivo da pessoa com quem a jovem foi trabalhar quando se mudou para a cidade de Macapá-Amapá.

Já a segunda parte da QAF3, como já foi dito, consiste na proposta de comentários sobre o marco importante para a superação e permanência da aluna na escola. Tais comentários deixaram de ser feitos por apenas um dos dez sujeitos-alunos que foi Max.

Max: “Um marco foi a ajuda que ela teve da família quando ela estava trabalhando o apoio”.

O enunciado de Max responde apenas a primeira pergunta da QAF3 e não faz nenhum comentário acerca do ‘acontecimento importante para a superação e permanência da aluna na escola’. Isto nos levou a pressupor que o sujeito-aluno não compreendeu ou não se atentou para a proposta da questão em sua totalidade. O fato é que pudemos considerar em seu discurso que a produção de sentidos do texto ficou no campo da paráfrase, já que os sentidos apontaram para a repetição do que estava explícito no texto.

Entre os nove sujeitos-alunos que responderam à QAF3 na íntegra, quatro o fizeram de forma breve e/ou repetindo o sentido que se encontra na materialidade do texto. Não identificamos amplitude discursiva para esclarecer seus posicionamentos. Entre as quatro respostas citadas estão os enunciados de Clarice e de Cora.

Clarice: “Essa história de vida da menina e as dificuldade que a menina passava na escola marcaram a vida da menina mais com o passar do tempo ela foi trabalhar em uma casa de família lá a mulher ajudou ela superar as dificuldade dela. as vezes ela pensava em desisti de estuda mais com uns tempo depois voltou a estudar novamente”.

Cora: “Foi a mulher com quem ela morava que dava bons conselhos a ela. Achei uma atitude muito boa da parte da mulher”.

No enunciado de Clarice, “*com o passar do tempo ela foi trabalhar em uma casa de família lá a mulher ajudou ela superar as dificuldade dela*”, vemos um apontamento para o que sugeria a primeira pergunta da QAF3, que era identificar qual o acontecimento que foi importante para a superação e permanência da aluna na escola, sentido este que estava explícito no texto de relato de memórias. Acerca dos comentários que sugeria essa questão, o discurso

de Clarice apenas reproduziu o discurso do relato numa espécie de resumo do relato de memórias, contendo apenas o que foi dito no texto.

Já na resposta de Cora, em *“achei uma atitude muito boa da parte da mulher”*, demonstra-se um comentário acerca do incentivo dado à aluna num momento em que ela passava por dificuldades na escola, porém um comentário muito breve, sem esclarecimentos sobre, por exemplo, o porquê de se considerar ‘muito boa’ a atitude da mulher. Consideramos que tanto a resposta de Clarice quanto a de Cora assim como a de Max, ficaram no campo da paráfrase.

Apresentamos como exemplo das cinco respostas que apontaram para o múltiplo sentido do texto, as respostas de Mário, Fernando e Eneida.

Mário: “Eu acho que o momento em ela não consegue se matricula em nem uma outra escola e vai morra na casa de outras pessoas para ser babá e logo depois ela consegue voutar para a escola e mesmo morando com outras pessoas essa família deu um apoio que os pais dela não deram que foi aconselhar para não sai da escola. E isso na minha opinião foi a melhor coisa que ela fez”.

Fernando: “A atitude de uma pessoa do relato ao ter incentivado o sujeito a estudar pois estudar é o melhor caminho da vida para se conseguir um emprego digno. é sempre bom um incentivo de uma pessoa por que muitas das vezes vem pessoas falar pra nós para de estudar que não dá futuro mais vem outras que já estudaram e hoje são formadas e falam que foi difícil os momentos em que estudaram enfrentaram muitos desafios mais conseguiram chegar a um objetivo e incentivam nós dizendo continua que um dia tu chega lá”.

Eneida: “Acho que foi a família com quem ela vivia quando ela simudou para cidade, que a dona da casa tava todo apoio e bom conselhos para a menina ficar fimer na escola. Bom acho muito bunito pessoas que são assim em querer ajuda as pessoas não ligar pelo fato social da jovem, para que ela possa um dia ter um emprego bom, essa pessoa vai ajuda ela, mas não vai ligar ser ela vai receber algo em troca, ou seja, um muito obrigado por ter me ajudado quando eu mas precisei”.

O enunciado de Mário, em *“mesmo morando com outras pessoas essa família deu um apoio que os pais dela não deram que foi aconselhar para não sai da escola”*, aponta para uma significação do implícito do texto pois, apesar de no relato de memórias não estar explícita a afirmativa de que os pais deixaram de dar o apoio à menina, constrói-se um sentido que enfatiza a superação de dificuldades, mesmo sem a ajuda da família.

Provavelmente Mário construiu esse sentido ao ler o enunciado do relato de memórias: “[...] No outro ano mamãe me matriculou de novo em outra escola e voltei a estudar [...] Fui expulsa da escola. Daí fui morar em casa de família para cuidar de uma menina, na cidade de Macapá [...]”. Neste parece estar implícito que a mãe não insistiu com a menina, dando forças para que ela enfrentasse os problemas na escola e superasse as dificuldades causadas pelos conflitos com os colegas de sala de aula. A mãe simplesmente mandou a filha ir morar em outra

cidade para trabalhar como babá. Os sentidos construídos pelo sujeito-aluno é de que a família às vezes deixar faltar apoio, incentivo nos momentos das dificuldades dos alunos, e a ajuda para superar tais dificuldades pode vir por parte de outras pessoas.

O discurso de Fernando, em “*é sempre bom um incentivo de uma pessoa por que muitas das vezes vem pessoas falar pra nós para de estudar que não dá futuro*”, o emprego do pronome ‘nós’ lhe remete para a posição de um sujeito-aluno que também pode já ter passado por situação semelhante a que é narrada no relato de memórias e dá ênfase à motivação exterior para que uma pessoa possa superar as eventuais dificuldades que possa vir a ter na escola, principalmente num contexto social em que muitas pessoas negam o valor da educação na construção de um futuro melhor e, a partir dessa visão, expressam sua negatividade, seu pessimismo a quem tenta buscar esse futuro por meio da educação escolar. No enunciado do sujeito, em “*mais vem outras que já estudaram e hoje são formadas e falam que foi difícil os momentos em que estudaram enfrentaram muitos desafios mais conseguiram chegar a um objetivo*”, subentende-se que a motivação exterior tem mais relevância ainda quando parte de alguém que já teve a experiência de ter passado por dificuldades e conseguiu superar e alcançar seus objetivos de vida. Isto aponta para a ideologia que considera o exemplo positivo como melhor forma de discurso para incentivar uma pessoa a vencer desafios.

O fato de Fernando se colocar na posição de um sujeito-aluno, e relacionar seu contexto social com o contexto da narrativa do relato de memórias, demonstra bem o sujeito discursivo como um ser social cuja voz “revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrante desse lugar sócio-histórico (FERNANDES, 2008, p. 24).

A resposta de Eneida acerca da QAF3, em “*acho muito bunito pessoas que são assim em querer ajuda as pessoas não ligar pelo fato social da jovem, para que ela possa um dia ter um emprego bom*”, aponta para a solidariedade como um gesto nobre e importante que pode ajudar pessoas, que hoje vivem em situações de vulnerabilidade social, a construírem um futuro com maiores possibilidades para superarem suas condições de vida. Em “*essa pessoa vai ajuda ela, mas não vai ligar ser ela vai receber algo em troca*”, o sujeito refere-se a um tipo de ajuda sem interesse de receber algo em troca, mas apenas buscando-se contribuir para que as pessoas encontrem formas melhores de viver, talvez do ponto de vista material. Embora a aluna-leitora não mencione explicitamente a escola em seu discurso, é possível inferir, a partir do fragmento “*para que ela possa um dia ter um emprego bom*”, que se trata de uma referência à formação escolar, já que vivemos numa cultura em que tal formação é um dos principais requisitos

exigidos para se ingressar em muitos cargos, principalmente naqueles cuja remuneração é mais vantajosa para o trabalhador.

Nos enunciados dos sujeitos-alunos ao responderem à QAF3, constatamos que, além da atenção maior e melhor compreensão da proposta da questão, vemos que demonstraram a construção de discursos a partir de uma memória discursiva mais ampla do que demonstraram na maioria das respostas da atividade da diagnose. Produziram sentidos a partir de uma conexão com sua própria realidade, estabelecendo uma relação entre o contexto social de produção dos relatos de memórias o seu próprio contexto social, como pudemos perceber, por exemplo, no discurso de Mário: *“muitas das vezes vem pessoas falar pra nós para de estudar que não dá futuro mais vem outras que já estudaram e hoje são formadas e falam que foi difícil os momentos em que estudaram enfrentaram muitos desafios mais conseguiram chegar a um objetivo e incentivam nós dizendo continua que um dia tu chega lá”*. O sujeito-aluno coloca-se na posição desse outro sujeito-aluno que muitas vezes é desmotivado por dificuldades tantas, mas que encontra em algum fator a razão para persistir no percurso de sua formação escolar.

Compreendemos com isso que nossa mediação nas leituras contribuiu para que os sujeitos-alunos se voltassem para uma prática de leitura relacionada ao histórico-social, para então produzir sentidos que revelasse traços de sua ideologia, de sua identidade.

Questão nº 04

A realidade apresentada no relato de memórias, com relação à trajetória escolar da aluna, tem alguma semelhança com a sua realidade ou com a realidade de pessoas que você conhece? Se tiver, comente sobre essas semelhanças.

Como percebemos na atividade da diagnose que a maioria dos alunos teve dificuldades para relacionar os efeitos de sentidos produzidos com a própria realidade, elaboramos a QAF4 com objetivo semelhante ao objetivo da QD4. Ou seja, instigar os alunos a relacionarem os sentidos que construíram na leitura dos relatos de memórias de alunos da EJA com sua própria realidade e/ou com outras realidades próximas ao seu convívio social e, a partir de tal relação, pudessem analisar criticamente tais realidade e assumir a posição de sujeitos produtores de suas próprias memórias, nas quais revelassem suas ideologias e identidades. Vimos também na QAF3 a possibilidade de avaliarmos se nossa mediação nas leituras contribuiu para que os sujeitos-alunos fizessem essa leitura estabelecendo tal relação com o sócio-histórico.

Uma das expectativas possíveis era que os sujeitos-alunos identificassem no relato de memórias lido uma problemática comum a muitos alunos da EJA, que são as diversas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, as quais implicam em obstáculos para a sua

permanência na escola, o que pode levar muitos deles à evasão escolar. A partir de tal identificação, esperava-se que os sujeitos pudessem reconhecer possíveis semelhanças do relato lido com sua própria realidade ou com a realidade de pessoas que fazem parte de seu meio social. Nesse caso, busca-se o relato de suas próprias memórias de alunos, a fim de que possam fazer uma reflexão sobre o seu próprio contexto social, sobre suas expectativas quanto à formação escolar, sobre suas alegrias e/ou angústias que fizeram ou fazem parte do seu percurso escolar.

Ressaltamos que o propósito da QAF4 não se limita à uma avaliação ou proposição para se chegar a um objetivo de leitura. Trata-se também de uma possibilidade de conhecermos a história dos alunos, como eles se veem como alunos, quais as suas perspectivas com relação à sua formação, quais as dificuldades que enfrentam para se manterem na escola, dentre outros.

Notamos que todos os dez enunciados das respostas à QAF4 apontaram para uma relação da leitura com o próprio contexto social dos sujeitos-alunos. Contudo, em algumas respostas, isso ocorreu de forma breve, bastante objetiva. Nesta exposição de análise, expomos as cinco respostas que estabeleceram maior conexão com o sócio-histórico que foram as respostas de Cecília, Clarice, Eneida, Dalcídio e Fernando, as quais analisamos individualmente ao considerar que nesta questão os enunciados se apresentam de maneira bastante peculiar à história dos alunos.

Cecília: “Bom, em minha vida escola, tenho muitas dificuldades, isso muitas vezes fais eu pensar em desistir do meu estudo. Eu moro com meu pai, que tem 98 anos, e tenho dois filhos muitos pequenos, não tenho marido que possar me ajuda. não tem com quem deixa meus filho, por que não tenho família que more perto de milha casa. eu pago uma pessoa para fica com eles três, para eu poder ir pra escola, muitas vezes não tem cumida, eles ficam chorando, mas mesmo assim venho estudar. não me criei com milha mãe só com meu pai. Muitas vezes penso em desistir mas ao mesmo eu penso em dar algo melhor para meus filhos, lá na frente e para eu conseguir isso o caminho é aqui, onde eu estou na escola eu peço todos os dias para Deus que ele me de corajem, e foçar para eu superar tudo as diculdades de milha vida, e agradeço pelo pouco que tenho, pelo teto que moro, pela comida em milha messa e pela saúde minha de meu pai e dos meus filhos”.

Pode-se notar na resposta de Cecília um discurso que revela não só uma identidade, mas as várias identidades do sujeito que o construiu. Revela-se um sujeito que assume várias posições e, nessas movências, se mostram as várias identidades dentro de um mesmo contexto sócio-histórico. Dentro do mesmo discurso encontra-se um sujeito ora na posição de aluna, ora na posição de filha, ora na posição de mãe e ora na posição de chefe de família.

O sujeito na posição de aluna enfrenta a difícil realidade como aponta a enunciação “Bom, em minha vida escola, tenho muitas dificuldades, isso muitas vezes fais eu pensar em desistir do meu estudo [...] não tem com quem deixa meus filho [...] eles ficam chorando, mas

mesmo assim venho estudar”. Nesse enunciado explicita-se as dificuldades dessa aluna por ter de estudar, trabalhar, cuidar dos filhos, do pai e da casa, muitas vezes não tendo a possibilidade de chegar pontualmente na escola, de frequentar as aulas todos os dias e/ou realizar suas tarefas escolares, ou até mesmo pelo cansaço que esta rotina pode lhe causar, o que lhe leva muitas vezes a pensar em desistir de estudar.

Como filha, que se pressupõe pela enunciação *“eu moro com meu pai, que tem 98 anos [...] não tenho família que more perto de minha casa [...] não me criei com minha mãe só com meu pai [...] Muitas vezes penso em desistir”*. Nessa enunciação a aluna-leitora relata não ter tido convívio com a mãe, apenas com o pai. Ao relatar que não tem família por perto, pressupõe que não tem nenhum tipo de parente com quem possa contar, mesmo uma irmã ou irmão para dividir a responsabilidade de cuidar do pai. Explicita que este é idoso. Desse posto, fica subentendido pela idade de 98 anos, necessitar de cuidados especiais.

Revela-se uma posição relativa à identidade materna que demonstre a necessidade da figura masculina, do marido. Isto talvez apontando uma necessidade de amparo, de uma mãe preocupada com os filhos: *“tenho dois filhos muitos pequenos, não tenho marido que possa me ajuda. não tem com quem deixa meus filho”*. Por outro lado, esta posição inicialmente vista como frágil, demonstra uma determinação. Ou seja, justamente por ter filhos as dificuldades evidenciadas na posição de aluna e de filha, se ressaltam. Pode-se perceber o atravessamento de uma identidade pela outra, conforme a enunciação *“muitas vezes penso em desistir mas ao mesmo eu penso em dar algo melhor para meus filhos, lá na frente”*. Portanto, aponta-se para uma mãe disposta a superar todas as dificuldades, subentendendo-se o afloramento do instinto natural materno de proteção dos filhos. Isto se configura na busca por melhores condições de vida para si, apesar de todas as dificuldades existentes.

Na posição de chefe de família, assim como na posição de mãe, vemos um sujeito consciente da responsabilidade concentrada em si mesma. Então, enuncia *“tenho dois filhos muitos pequenos, não tenho marido que possa me ajuda. não tem com quem deixa meus filho [...] eu pago uma pessoa para fica com eles três, para eu poder ir pra escola”*. Nessa fala fica expressa a impotência diante de situações nas quais falta a essa mulher/filha/mãe/estudante o suprimento de necessidades básicas de sua família.

Nesse caso, ressalta-se o fato de ter filhos não adultos e não ter um ‘marido’ para contar. Há uma identidade sócio-histórica que prevê um lugar social para o homem, pelas próprias condições que historicamente o masculino apresenta relativa às condições sócio-históricas. Essa necessidade da mulher ‘precisar’ de um homem, de um marido para que tenha determinadas

condições sociais, inclusive de continuar seus estudos. Em “*muitas vezes não tem cumida, eles ficam chorando*”, reforça-se essa relação entre as condições materiais e a força de trabalho masculina.

Apesar de aparecer no final do discurso uma ideologia religiosa: “*eu peço todos os dias para Deus que ele me de corajem, e foçar para eu superar tudo as diculdades de milha vida*”, em todas as posições pode-se observar a predominância de uma ideologia que aponta para a educação como o principal meio para construir um futuro melhor. Esse sentido pode ser construído a partir da enunciação “*eu penso em dar algo melhor para meus filhos, lá na frente e para eu conseguir isso o caminho é aqui, onde eu estou na escola*”. O sentido de ‘algo melhor’ pode ser subentendido como melhores condições de vida, e ‘lá na frente’ subentende-se que se trata de um futuro idealizado pela aluna. Esse discurso se mostra em conformidade com uma formação discursiva que aponta, na realidade brasileira, a educação como possibilidade de ascensão social. Provavelmente esse é o motivo que a leva a permanecer na escola, apesar de todas as suas responsabilidades. Vejamos a enunciação de Clarice.

Clarice: “Sim porque quando eu era pequena nós moravamos na cidade mais a convivência do meu pai com a minha mãe não deu certo e ela teve de ir embora mais ela foi sozinha ficamos todos com o meu pai aí tivemos de ir mora no interior porque eramos todos pequenos, eu tinha 7 anos e o depois de mim tinha 4 anos e o outro tinha 1 ano de idade e naquele tempo não tinha embarcação, eu tinha de ir sozinha para escola pegando chuva mais mesmo assim não desisti graças a deus estamos todos criados. O meu pai, foi pai e mãe ao mesmo tempo com todas aas dificuldades que passamos ele nos ensinou que não devemos desisti dos nossos objetivo temos que aprende a supera eles mas desisti nunca”.

Na resposta de Clarice, assim como na resposta de Cecília, é possível observar um sujeito que se desloca no interior do discurso. Ora ele assume a identidade de filha, ora de irmã, ora de aluna.

Como filha, revela-se um sujeito que, assim como no discurso de Cecília, teve o seu maior tempo de convívio com o pai. Em “*mais a convivência do meu pai com a minha mãe não deu certo e ela tive de ir embora*”, refere-se à mãe como alguém que ‘teve’ de ir embora porque a vida conjugal com seu pai ‘não deu certo’, ou seja, o sujeito justifica a partida de sua mãe. Nessa enunciação parece não haver um subentendido que demonstre um julgamento à atitude da mãe. A aluna não diz, por exemplo, que a mãe a abandonou. Fica também subentendida a necessidade de que, diante de um casamento que não é feliz, é preciso haver a partida de um dos cônjuges. Contudo, apesar de uma cultura predominantemente machista, a enunciadora não demonstra nenhum questionamento sobre o fato de a mãe e não de o pai ter ido embora. Nota-se uma filha que vê no pai a identidade da mãe: “*o meu pai, foi pai e mãe ao mesmo tempo*”. Isso, provavelmente, devido ao pai ter ficado com toda a responsabilidade de cuidar e de educar.

Deveres estes que numa ordem social se pensa a mulher como principal cuidadora. Também pode-se subentender uma imagem da mãe atribuída ao pai.

Como irmã, ao mencionar dois irmãos menores, um de quatro e outro de um ano de idade, subentende-se que ela, sendo a irmã mais velha, ajudava a cuidar dos irmãos mais novos, pois na cultura das localidades ribeirinhas do município de Portel era e ainda é comum as crianças serem incluídas nas divisões de tarefas, seja no cuidado com os irmãos mais novos, no trabalho na roça ou nos afazeres de casa.

Clarice revela o perfil de alguém que, devido à separação dos pais, saiu do convívio da mãe ainda na infância, sendo educada pelo pai que criou os filhos com dificuldades, mas deu a eles muitos ensinamentos de preparação para enfrentar os obstáculos da vida. Clarice, assim como Cecília, demonstra determinação para superar as dificuldades. Enquanto Cecília vê nos filhos a motivação para prosseguir a trajetória escolar, Clarice ancora-se nos conselhos de otimismo do pai para alimentar a sua persistência na busca por seus objetivos: “*ele [o pai] nos ensinou que não devemos desisti dos nossos objetivo temos que aprende a supera eles mas desisti nunca*”. Nos dois casos, referem-se à trajetória escolar.

Eneida: “Sim, minha vida escola antigamente era muito chata, Eu engravidei logo cerdo tive que para de estuda pra poder tomar conta da minha filha fiquei a 5 anos sem estuda depois voltei de novo para estuda nã fiquei mas que dois meses estudando desisti. Porque o cansaço me deixa muito indisposta para ir estuda. Ai engravidei de novo fiquei mas dois anos sei estuda. Quando meu filho completou 3 anos foi que voltei a estuda, aí comecei a trabalha e estuda e cuida de filho, aí vem mas cansaço em trobo [dobro], mas ainda não dessisti e nei vou. Vou até o fim agora”.

Eneida identificou-se com a realidade da aluna que foi expressa no relato das memórias no sentido de também ter enfrentado dificuldades para prosseguir sua trajetória escolar. Suas dificuldades foram provenientes do fato de ter engravidado precocemente, tendo pois, que dividir seu tempo entre as atividades como aluna e também como mãe. Isto lhe causava cansaço a ponto de não conseguir assumir as duas responsabilidades simultaneamente, tanto que num determinado momento precisou fazer uma escolha e optou por cumprir, apenas por um período, o seu papel de mãe, conforme exposto na enunciação “*tive que para de estuda pra poder tomar conta da minha filha fiquei a 5 anos sem estuda*”.

É possível percebermos no discurso de Eneida um sujeito em diferentes posições, sendo representado pela mulher aluna que foi impossibilitada de prosseguir os estudos num certo período de sua vida. Isto porque engravidou precocemente. Também aparece a posição de mulher mãe que por um período abdicou de sua formação escolar para se dedicar a cuidar dos filhos, mas depois retornou decididamente a prosseguir até a conclusão, como se evidencia na

enunciação “*mas ainda não desisti e nei vou. Vou até o fim agora*”. Subentende-se que o ‘fim’ ao qual ela se refere seja um grau mais elevado de sua formação escolar.

Subentende-se que Eneida passou por uma mudança de ideologia que pode ter sido proveniente da sua própria maturidade adquirida com o passar do tempo. Isso porque, no início de seu discurso, ela demonstrou que possuía uma visão negativa sobre suas vivências na escola: “*minha vida escola antigamente era muito chata*”. E ainda, no início ela relata que desistiu de estudar quando teve seu primeiro filho porque tinha que cuidar dele. Em seguida relatou que voltou à escola depois de 5 anos e desistiu pela segunda vez porque engravidou novamente. Entretanto, ao se tratar dos dias atuais, em “*aí vem mas cansaço em trobo [dobro], mas ainda não desisti e nei vou*”, ela demonstra determinação para continuar seus estudos, apesar de já ter três filhos e ainda trabalhar fora, o que representa uma carga maior de responsabilidade do que tinha antes.

Portanto, parece ficar subentendido que a visão sobre a escola foi se modificando com o passar do tempo, pois o que antes lhe impossibilitara de estudar, hoje não a impede mais. Pode ser que a própria condição de mãe a tenha impulsionado a prosseguir, no intuito de ter maiores possibilidades de garantir um futuro melhor para seus filhos, como é o caso de Cecília que deixa isso bem evidente em seu discurso: “*Muitas vezes penso em desistir mas ao mesmo eu penso em dar algo melhor para meus filhos, lá na frente e para eu conseguir isso o caminho é aqui, onde eu estou na escola*”. Revela-se aí duas mulheres como tantas outras mães/trabalhadoras/alunas que, apesar das dificuldades que enfrentam por causa dos diferentes papéis sociais que exercem, estão lutando para alcançar seus objetivos.

Tanto no discurso de Cecília como no de Clarice e Eneida, pudemos ver que o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Tal sujeito se enquadra no que Hall (2006) chama de sujeito pós-moderno cuja identidade é fragmentada e definida historicamente pelas representações culturais, pois “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2006, p. 13). Vemos, portanto, mães, filhas, alunas dentro de um mesmo discurso, ao fazer parte da identidade de um mesmo sujeito.

Dalcídio: “Me encaixo em todas as partes, pelo fato que quando eu estudava no interior aconteceu a mesma coisa comigo, fiquei sem jeito como eles me trataram, e depois que eu vim para cidade voltei a estudar na escola Rafael Gonzaga, nunca concluir os meus estudos, parei dois anos, porém só agora eu pude terminar o fundamental pelo menos”.

A resposta de Dalcídio é constituída por um discurso cujo sujeito se identifica com a história da aluna que foi narrada no relato de memórias. Entretanto, ele não especifica quais as situações da história da aluna que tem relação com a história dele, no que tange a sua trajetória escolar, como sugeria a proposta da questão. Ele deixa meio vaga essa relação quando diz: *“me encaixo em todas as partes, pelo fato que quando eu estudava no interior aconteceu a mesma coisa comigo, fiquei sem jeito como eles me trataram”*. Da forma como esse sujeito enunciou, inclusive empregando os pronomes ‘todas’ e ‘mesma’, subentende-se que vivenciou situações semelhantes às da aluna da história narrada, contudo não descreveu tais situações e não esclareceu quem seriam ‘eles’. É possível pressupor, no fragmento enunciativo *“fiquei sem jeito como eles me trataram”*, que o sujeito-aluno tenha passado por situações constrangedoras na escola provenientes de atos preconceituosos por parte de pessoas que faziam parte do contexto escolar, ainda quando ele morava no interior.

Em *“nunca concluir os meus estudos, parei dois anos, porém só agora eu pude terminar o fundamental pelo menos”*, revela-se um sujeito que por algum motivo teve que interromper os estudos e que aponta para uma hipótese de que a conclusão do ensino fundamental possa ser um último estágio de sua formação. Entendemos que este aluno talvez enfrente dificuldades, que ele não fez questão de descrever, mas que o desestimulam ou o impedem de prosseguir os estudos para além do ensino fundamental, pois esta é a realidade de muitos de nossos alunos da EJA. Passemos ao enunciado de Fernando.

Fernando: “Sim! Tem semelhança não só com a minha mais com a de outras pessoas que eu conheço é a questão do Bulling eu sofri muito com bulling na minha trajetória escolar que cheguei a pensar em parar de estudar, pois já não aguentava mais cheguei a agredir colegas de classe por esse motivo eu era apelidado de várias maneiras, mas cheguei a superar esses momentos Passei 3 anos sem estudar mas não pelo bulling mais por outros motivos mais hoje to aqui de cabeça erguida olhando para a frente por que isso é o que importa”.

Fernando identifica-se com a história da aluna que foi narrada nos relatos de memórias. O sujeito-aluno cita o ocorrido com a menina como *bullying* e faz uma relação com a sua própria trajetória escolar, apontando que também foi vítima de preconceitos e por isso pensou várias vezes em desistir de estudar.

Pudemos entender em seu discurso, que o aluno passou por uma mudança de comportamento diante dos conflitos que se apresentavam em sala de aula. Demonstrou superação quanto à forma de lidar com os comportamentos e sentimentos relativos ao preconceito na escola.

Primeiro revelou um sujeito, no passado, extremamente afetado emocionalmente por ser vítima de preconceitos, chegando a agredir colegas: *“eu sofri muito com bulling na minha*

trajetória escolar que cheguei a pensar em parar de estudar, pois já não aguentava mais cheguei a agredir colegas”. Depois revela um sujeito mais tranquilo, demonstrando a sua capacidade de superação: *“mas cheguei a superar esses momentos*”. Inclusive procura esclarecer que os três anos que passou fora da escola não foi por causa do *bullying* que sofria: *“passei 3 anos sem estudar mas não pelo bullying mais por outros motivos*”. Talvez possam ter existido outros problemas em sua vida que o afetaram mais do que o *bullying* a ponto de fazê-lo parar de estudar por três anos.

Na enunciação *“mais hoje to aqui de cabeça erguida olhando para a frente por que isso é o que importa”*, revela-se um sujeito determinado a se desapegar dos problemas do passado e tratar de agir no presente para construir o futuro. O ‘aqui’ refere-se à escola, ao espaço que ocupa de aluno da EJA, e ‘a frente’ refere-se ao futuro, este tempo no qual muitos de nossos alunos colocam suas expectativas de construir melhores condições de vida para si mesmos e para suas famílias, a partir de uma esperança chamada educação.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA – DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA À ATIVIDADE FINAL

Nesta subseção, fazemos algumas considerações acerca dos resultados das análises da atividade diagnóstica e os resultados das análises da atividade final. Procuramos estabelecer uma comparação entre os resultados a fim de verificarmos se nossas mediações, por meio das atividades de intervenção, contribuíram para o exercício da leitura com maiores conexões interdiscursivas. Ou seja, uma leitura que pudesse apontar para outras possibilidades de construção de sentidos dos textos lidos em sala de aula.

A partir do resultado das análises dos dados coletados na atividade diagnóstica, foi possível constatar que muitos sujeitos-alunos ainda têm dificuldades para compreender o enunciado das questões. Concluímos isto pelo fato de em algumas respostas terem demonstrado a interpretação de apenas uma parte da questão. Ou seja, questões com mais de uma pergunta deixaram de ser respondidas na íntegra, como ocorreu na resolução da QD2 – O trecho, *“mas para nós brincarmos tínhamos que trabalhar e ajudar nossos pais no trabalho”* lhe remete a que realidade infantil? Qual a sua opinião a respeito? – em que muitos responderam a primeira pergunta, mas não responderam a segunda, como observamos nos enunciados de Eneida, Castro, Mário e Max, estes que foram expostos como exemplos no subitem 3.5.1 desta Dissertação.

Percebemos também que muitos alunos demonstram dificuldades para acionar outros saberes a fim de ampliar a produção de sentidos do texto, talvez pela própria dificuldade de conectar a leitura com o seu contexto histórico-social. Isto percebemos com mais ênfase nos enunciados das respostas da QD1, da QD3 e da QD4.

Primeiro na QD1 – Na sua opinião, as memórias que o texto expressa é de menino ou de menina? Justifique sua resposta. –, consideramos que, dos dez sujeitos-alunos, nove, ao responderem à questão, repetiram um discurso marcado e legitimado por uma mesma ideologia. Ou seja, a que convencionou a brincadeira de boneca como sendo uma brincadeira exclusiva de meninas. Na produção de sentidos, não demonstraram acionar outros discursos que circulam na sociedade, inclusive na mídia televisiva, para problematizar uma “verdade” imposta por uma relação de poder que se configura na determinação do que é apropriado para meninos e o que é apropriado para meninas.

Na QD3 – A partir da leitura do texto, qual sentido você atribui à afirmativa “Antigamente era sofrido, mas era muito melhor de se educar um filho”? Explique. – alguns sujeitos-alunos remeteram-se apenas ao sentido explícito no texto para responder ‘porque que antigamente era melhor de se educar um filho’. Também não fizeram menção ao sofrimento da criança que é mencionado no enunciado da questão, como podemos notar nos enunciados de Cora, Eneida, Clarice e Mário, que estão entre os exemplos expostos no subitem 3.5.1 desta Dissertação.

Finalmente na QD4 – Agora fale sobre você. A realidade da infância do sujeito produtor do relato de memórias tem relação com a sua infância ou de outras crianças nos dias atuais? Comente sobre. –, observamos que a maioria dos sujeitos-alunos ainda demonstraram pouca relação interdiscursiva com outros saberes. Ou seja, estabeleceram uma relação entre a realidade da infância descrita no relato de memórias com a realidade da infância nos dias atuais, mas o fizeram de forma muito sucinta, apontando para a repetição do sentido explícito no texto, como pudemos observar nos enunciados de Cora, Clarice, Rachel e Dalcídio, estes que estão entre os exemplos, no subitem 3.5.1.

A partir das análises dos resultados da atividade final, pudemos constatar que nossas mediações surtiram efeitos positivos. Percebemos que, diferente do que ocorreu na atividade diagnóstica, a maioria de nossos alunos se engajou mais na leitura, atentou-se para as propostas das questões em busca de compreendê-las e respondê-las na íntegra, estabeleceu maior conexão interdiscursiva com o seu contexto-sócio histórico, daí apontou para outras possibilidades de

sentidos para além do que estava explícito no texto. Percebemos tais resultados nas quatro questões sobre as quais comentaremos a seguir.

Ao analisarmos os enunciados das respostas da QAF1 – O fato de uma criança de sete anos de idade ir sozinha, de canoa, para a escola lhe causa alguma estranheza? Por quê? – consideramos que, dos dez sujeitos-alunos, sete demonstraram interagir discursivamente com o contexto social em que foi produzido o discurso dos relatos de memórias, assumiram posicionamento diante de fatos sociais e construíram seus discursos conforme formações discursivas distintas, inclusive questionando aspectos sociais que são vistos como culturais dentro de um determinado contexto, como pudemos observar nos enunciados de Mário e de Clarice, que estão expostos como exemplos na subseção 4.1 desta Dissertação. Realizaram, portanto, uma leitura apontada para diferentes sentidos.

Com relação à QAF2 – Como foi a atitude dos colegas da escola da cidade ao receberem a aluna que viera do interior? Isso é comum nos dias atuais? Qual a sua opinião sobre tal atitude? –, consideramos que os dez sujeitos-alunos demonstraram ter compreendido a proposta da questão e a responderam na íntegra. Também se posicionaram criticamente a respeito do contexto em questão, o qual apontava para a prática de atos preconceituosos. Vale ressaltar que, dos dez sujeitos-alunos, dois ainda demonstraram em seus enunciados uma relação interdiscursiva de forma preliminar, como pudemos observar nos enunciados de Dalcídio e Cora, expostos como exemplos na subseção 4.1 desta Dissertação.

Nos enunciados das respostas da QAF3 – Qual acontecimento pode ser considerado um marco importante para a superação e permanência da aluna na escola? Comente sobre isso. –, os dez sujeitos-alunos identificaram o sentido explícito no texto, sugerido pela primeira parte da questão que diz respeito a um ‘acontecimento importante’ que contribuiu para que a aluna permanecesse na escola. Contudo, notamos que, dos dez sujeitos da pesquisa, apenas cinco construíram sentidos para além do texto, fazendo conexão com sua própria realidade de aluno da EJA. Os demais sujeitos, um apenas respondeu à pergunta de forma sucinta, e quatro apontaram para a repetição do sentido explícito do texto.

Ao analisarmos a última questão da atividade final, a QAF4 – A realidade apresentada no relato de memórias, com relação à trajetória escolar, tem alguma semelhança com a sua realidade ou com a realidade de pessoas que você conhece? Se tiver, comente sobre essas semelhanças. –, notamos que, diferente do que ocorreu na atividade diagnóstica, todos os dez sujeitos-alunos, embora cada um tenha apontado para relações interdiscursivas distintas, em maior e menor amplitude, conseguiram relacionar os sentidos produzidos na leitura com o seu

próprio contexto sócio-histórico. Todos assumiram a posição de sujeitos enunciadore de suas próprias memórias, por meio das quais revelaram muitos aspectos de sua identidade ideológica e cultural.

Diante de tal resultado, retornamos às palavras de Orlandi (1993, p. 9) quando a autora explicita que “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em outras palavras: de historicidade”. Nesse sentido, percebemos que as interpretações realizadas pelos sujeitos-alunos não se trata de umas estarem “certas” e outras “erradas”. Trata-se de interpretações com diferentes condições de leitura, estas que não são as mesmas para um e outro leitor, portanto os sentidos também não serão os mesmos numa leitura e em outra, pois, como explicita Orlandi (1993, p. 12),

só a referência à história permite que se diga, de uma leitura, se ela compreendeu menos ou mais do que ‘devia’. Porque, sem dúvida, na multiplicidade de sentidos possíveis atribuídos a um texto – Rimbaud diz que todo texto pode significar tudo –, há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam ‘lidos’ e outros não.

Ressaltamos que nesta pesquisa não tivemos o propósito de “validar” tudo o que os sujeitos-alunos falam e/ou escrevem e negar os pressupostos linguísticos que prescrevem as práticas de linguagem sob determinadas regras de uso da língua. Se assim o fosse, não precisaríamos de escolas. Sabemos que nossos alunos precisam se apropriar de outros saberes para que possam inserir-se em práticas discursivas que lhes possibilitem maior interação com o seu contexto histórico-social. Para tanto, precisam ter acesso a outros discursos, outras formações discursivas que lhes permitam refletir, inferir e até mesmo questionar certas realidades sociais, mas sem precisar “anular” as construções discursivas que expressam seus saberes. Nosso intuito foi sobretudo voltar nossa atenção para outras possibilidades de trabalhar com a linguagem para justamente valorizar esses saberes e, a partir deles, possibilitar o acesso a outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo, os saberes dos alunos da EJA, no que diz respeito à leitura e à escrita, vêm sendo desvalorizados dentro do contexto escolar. Muitos alunos são rotulados por alguns professores como aqueles que não sabem ler nem escrever, isso porque habitualmente se considera no exercício da escrita apenas a codificação dos signos linguísticos, e na leitura se estabelece um único sentido possível do texto. Tais discursos acabam por ser reproduzidos pelos próprios sujeitos-alunos que acabam por criar para si mesmos uma identidade de “maus leitores” e de “mau produtores” de texto, conforme o que é estabelecido nas relações de poder que circundam a escola, estas que definem o que é “certo” ou “errado”, conforme regras pré-estabelecidas.

Diante disso, procuramos apontar para um outro modo de trabalhar a leitura na sala de aula, buscando valorizar os saberes dos sujeitos-alunos, pois consideramos que a partir destes podemos focar em outras possibilidades de aquisição de outros saberes que podem contribuir para uma leitura com maiores possibilidades de sentidos. Preocupamo-nos em levar em conta a história dos sujeitos, a sua posição social dentro do seu contexto histórico-social, visto que a concepção de linguagem sob a qual norteamos nosso trabalho é a de interação “vista esta na perspectiva em que se define a relação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 1993, p. 17).

Destarte, optamos por desenvolver esta pesquisa-ação com análise qualitativa dos dados a partir da delimitação do seguinte objeto de investigação: *como desenvolver uma prática de leitura focada nos múltiplos sentidos do texto, voltando-se para a produção de efeitos de sentidos que se encontram na subjacência dos discursos de textos de relatos de memórias produzidos por alunos do 4º ciclo da Educação de Jovens e Adultos*, e da formulação da hipótese de que um trabalho com a leitura de relatos de memória de alunos da EJA, numa perspectiva discursiva, pode possibilitar aos alunos a leitura focada nos múltiplos sentido do texto, considerando-se os aspectos sócio-históricos, e ainda promover a valorização dos textos produzidos pelos alunos, muitas vezes considerados na escola como textos “sem sentido”.

A partir da delimitação do objeto de nossa investigação e da formulação da hipótese, definimos o objetivo geral da nossa pesquisa: *Compreender o discurso como constituinte e constituído pelos sujeitos alunos e, assim, determinar as produções de sentidos dos textos, a fim de pensarmos as relações de poder que aparecem entre os saberes trazidos pela escola e os saberes encontrados nas enunciações dos sujeitos-alunos da EJA, daí buscarmos*

possibilidades para uma prática de leitura múltipla que valorize os saberes trazidos pelos alunos.

Definimos, além do objetivo geral, outros específicos. A saber: fazer com que os alunos sujeitos da pesquisa reconheçam, na subjacência dos discursos dos sujeitos-alunos, reflexos dos contextos históricos-sociais de um determinado sujeito e espaço; também reconheçam que os saberes trazidos por eles mesmos e por outros alunos, independentemente de especificidades culturais, são importantes para a aprendizagem e para a valorização das diferenças culturais existentes no meio em que vivem; proporcionar aos alunos possibilidades para a construção de múltiplos sentidos nas práticas de leituras e autonomia para se posicionarem de forma reflexiva diante de situações sociais expressas nos textos.

Consideramos que alcançamos nossos objetivos quando nossas análises apontaram para os diversos sentidos que podem ser construídos na subjacência dos discursos dos sujeitos-alunos, tanto nas produções de textos quanto na leitura, independentemente de estes estarem em conformidade com as regras da língua. Sentidos estes que refletem, entre outros, a posição e identidade social de tais sujeitos. Estas que muitas vezes são refutadas pela escola. Também quando percebemos a efetivação de relações interdiscursivas mais abrangentes que possibilitaram à maioria dos sujeitos-alunos, durante a atividade de leitura, sair do campo da repetição dos discursos constituintes dos textos e apontarem para outras possibilidades de sentidos, como expusemos na subseção 4.2 desta Dissertação. Enfim, quando pudemos, a partir de um estudo teórico-metodológico, buscar outras possibilidades de produção de sentidos na leitura sem cometer o equívoco que outrora cometíamos que era o de “invalidar” os discursos dos sujeitos-alunos.

Entretanto, a prática de leitura em sala de aula sob as concepções de leitura da AD e/ou de outras concepções que apontam para a leitura como processo de interação, não é uma tarefa fácil, pois significa romper com um modelo de ensino que vem de longas datas. Tal prática tende a colocar os próprios sujeitos-alunos em posição de “juízes” de seus próprios discursos, como é comum vermos em sala de aula. Muitos sujeitos se colocam numa posição de inaptos para a leitura e para a escrita. Isto porque eles sabem que muitas vezes precisam ajustar seus discursos aos discursos pretendidos pela escola como o discurso “verdadeiros”, seja na leitura, seja na escrita. Nos discursos considerados verdadeiros, no que diz respeito à leitura, estão os sentidos previstos para um texto. Sentidos estes que os alunos devem encontrar como se o texto fosse um baú de sentidos prontos onde os sujeitos-leitores precisam recorrer para se apropriar de tais sentidos.

Essa prática de leitura silencia os dizeres dos sujeitos-alunos devido ao pressuposto de que existe um dizer “verdadeiro”. Podemos notar isso quando um aluno nos pergunta se é para tirar a resposta do texto, ou em quantas linhas ele precisa deixar para responder à questão. Tirar a resposta do texto para ele significa repetir o que o texto diz, e estabelecer o número de linhas de uma resposta se pressupõe que já se tenha delimitado um dizer em sua extensão discursiva.

Trabalhar com o texto pelo viés discursivo é libertar esses sujeitos das “amarras”, que interditam ou limitam seus discursos. É sobretudo levar em consideração como eles se inscrevem na história e investigar as condições de produção da leitura que definem como eles produzem seus dizeres. Isto porque, para a AD, o texto é um objeto simbólico e ela visa compreender não os sentidos que ele produz, mas como ele produz sentidos, esses que “emergem” da relação língua-sujeito-sentido.

Esta pesquisa nos possibilitou reflexões muito importantes acerca de nossas práticas docentes, pois pudemos constatar que não são os dizeres dos nossos alunos que são desprovidos de sentidos. Pode ser a visão pela qual analisamos seus enunciados que pode nos dar a ilusão de que o sentido que produzimos sobre dada leitura é o único possível, ou ainda a forma como enunciados as perguntas podem estar sob a ilusão de que somos a origem do nosso dizer e só a nós cabe definir o sentido a ser produzidos por todos, remetendo-nos ao esquecimento número dois, postulado por Pêcheux (1997). A partir destes estudos, compreendemos que até mesmo o silêncio dos sujeitos-alunos muitas vezes pode estar recheado de sentidos.

Somos conscientes de que nossos alunos da EJA muito têm a percorrer para intensificar a interação discursiva nesse universo que engloba as práticas sociais não apenas no que diz respeito ao ambiente escolar, mas em todo o contexto em que se realizam suas vivências. Contudo, não podemos dizer que eles estão num ponto zero de partida como se suas experiências ao longo de suas vidas não tivessem valor, não implicassem em memórias que podem acionar sentidos.

Precisamos compreender que a forma como os sujeitos se inscrevem na história também significam, portanto vão afetar suas condições de significação dos enunciados com os quais lhes colocamos em contato. Por isso, em nossas intervenções no processo educativo, pode haver a necessidade de reformularmos nossas próprias enunciações para que possamos proporcionar aos sujeitos-alunos outras possibilidades de sentidos. Precisamos olhar para os seus saberes não como algo descartável no processo de leitura, mas como parte constituinte por meio da qual os sentidos podem se multiplicar.

Sabemos que a teoria da AD é, para nós, um vasto campo a ser explorado, visto que se trata de um estudo novo para nós. Há, certamente, muito o que explorar e significar. Contudo, nos “caminhos” por onde passamos, fomos multiplicando saberes inegavelmente muito importante para o nosso trabalho com a linguagem, como também para a nossa própria constituição enquanto professora pesquisadora, pois reforçamos uma ideia que um dia construímos quando voltamos a estudar depois de quatorze anos afastada da escola e com três filhos pequenos para cuidar: o percurso vai ser difícil, mas não significa que não podemos tentar alcançar o final.

Apesar de encerrarmos nossa pesquisa do ponto de vista do que nos propomos, não ousamos fechar nossa Dissertação com uma conclusão definida. Se assim o fizéssemos, estaríamos indo na contramão de tudo o que aprendemos no percurso desta pesquisa. Nem mesmo as análises que realizamos no material discursivo que constitui o *corpus* de nossa pesquisa podem ser amarradas numa única leitura, num único sentido, já que não foram nem enquanto durou esta pesquisa. Vários foram os sentidos que construímos a cada vez que líamos o que havíamos escrito. Em cada nova leitura sempre mudava alguma coisa em nosso dizer. Sempre haverá outras leituras possíveis, em outros momentos, em outros contextos.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria Lucia. **Memórias literárias na modernidade**. In: Revista Letras, n. 3, jan./jun. Santa Maria, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11423>> Acesso em: 12/04/2020.
- ANTUNES, Irandé. **Análises de textos: fundamentos e práticas**. São Castro: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Castro: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNS ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNS praticáveis? In: ROJO, Roxane (Orgs.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Uma entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Dalcídio Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO NETO, Waldemar et al. **Proposta de um Programa Educativo de Intervenção mediado pelo Círculo de Cultura**. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; Universidade do Minho / Centro de Investigação em estudos da criança, Portugal. Porto, 2015. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/29914751/bullying-escolar>> Acesso em: 05/01/2020.
- BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. 253 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso / Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/banco-academico/dissertacao/artigo/2329>> Acesso em 20/03/2020.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019.
- CORACINI, Maria José Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- CUNHA, Marcos André Dantas da. **Tão longe e tão perto: a identidade paraense construída no discurso da mídia do Sudeste brasileiro**. 2011. 325 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Araraquara, 2011.

MARQUES, Welisson. Um retorno à fundação da teoria do discurso: o lugar onde língua, sujeito e História se intrincam. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; NAVARRO, Pedro (Orgs.). **Discurso e Sujeito: Reflexões Teóricas e Dispositivos de Análises**. Curitiba: Appris, 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Dalcídio: Editora Clara Luz, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Castro: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Castro. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Castro: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Castro. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Castro. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da Pesquisa-ação**. São Castro: Cortez, 2008.

GIL, Fernando Dalcídio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Castro: Atlas, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Departamento de Linguística/Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Alfa, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>> Acesso em: 10/08/2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: SAGRA – LUZZATTO, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/portel.html>> Acesso em: 17/06/2019.

KLEIMAN, Ângela. **Aspecto cognitivo da leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 13ª reimpressão. São Castro: Contexto, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Teoria, método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Castro: Cortez, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina / Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina 2013. Disponível em: <<https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br>> Acesso em: 10/02/2010.

PARÁ. Secretaria Especial de Gestão (Orgs). **Estatística Municipal/Portel**, 2007. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/InfoGeo/portel/pdf/portel.pdf>> Acesso em: 17/06/2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SANTOS, Neyla Priscila Rodrigues do. **Sujeito, língua e discurso no trabalho com textos “argumentativos” em sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em letras). Universidade Federal de Alagoas/Faculdade de Letras/PROFLETRAS. Maceió, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2469>> Acesso em: 22/02/2019.

SOUSA NETA, Raimunda de. **A escrita do gênero memórias**: das práticas sociais ao contexto da sala de aula. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCAEMM – Mamanguape-PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8992/2/arquivototal_2.pdf> Acesso em: 11/11/2018.

SOUSA, Rosimere Martins de. **Discursivização e didatização**: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero fábulas no Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Formação de Professores. Cajazeiras, 2017. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/190>> Acesso em: 17/09/2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Castro: Cortez, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE RECORDAÇÕES

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: Jacira da Costa Baia

Orientador: Dr. Marcos André Dantas da Cunha

Nome completo do (a) aluno (a): _____

1. O que significa “recordação” para você?

2. Quais são as possibilidades de fazer o registro do passado?

3. Você costuma ter recordações do seu passado? Quais?

4. Você considera importantes as recordações do passado para a vida individual e para a vida coletiva? Por quê?

APÊNDICE B – REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE MEMÓRIAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Mestranda: Jacira da Costa Baia

Orientador: Dr. Marcos André Dantas da Cunha

Nome completo do (a) aluno (a): _____

1. Você sabe o significado de memória e de memórias? Há diferença entre os significados das duas palavras? Qual?

2. O que significa fazer um relato de memórias?

3. Você já ouviu algum relato de memórias? Se já ouviu, quem fez esse (s) relato (s) e sobre o que trataram?

4. Você costuma fazer relatos de suas memórias? Sobre o que mais gosta de tratar nessas memórias e por que gosta?

5. Você considera importante para a vida individual e para a vida coletiva o registro dos relatos de memórias? Por quê?

APÊNDICE C – REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE LEITURA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Mestranda: Jacira da Costa Baia

Orientador: Dr. Marcos André Dantas da Cunha

Nome completo do (a) aluno (a): _____

Fale-me sobre sua experiência com a leitura.

1. O que é ler para você?

2. Você considera a leitura importante? Por quê?

3. O que você costuma ler (revistas, jornais, livros, etc)?

4. Conte-me como foi sua primeira experiência com a leitura. Você gostou?

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO 01: RELATO DE MEMÓRIAS DE ALUNO DA EJA/2018
 “MINHA INFÂNCIA”

Minha infância

Na minha infância eu gostava de brincar de boneca mas não tinha boneca de verdade, a nossa boneca era de boneca de bacadura, minha mãe não tinha condição de comprar boneca de verdade, mas para nós poder brincar, ela tinha que trabalhar e ajudar os nossos pais no trabalho, que era trabalhar na roça por que antigamente era o que eles queriam. Nós não tinha o conforto que os filhos tem hoje em dia eles não dão valor no que tem eu na minha infância não tinha brinquedo, não tinha um calçado, não tinha uma sandália, não tinha uma rede boa, a minha rede era amoldada feito no quebra que deia a minha costa, mas agradeço meu Deus porque eu aprendi a trabalhar, e sou muito grata a minha mãe que nunca abandonou nós com todas as dificuldades que nós enfrentamos.

Hoje em dia os criancas não querem saber de brincar, só querem saber de celular, não respeitam os pais como eles merecem, são desobediente, eles estão ficando rebeldes, eles tem uma vida maravilhosa, dormem até a hora que querem os pais é que trabalha pra dá tudo o que um pai pode ter

não querem saber de estudar, tem o tempo todo só pra se dedicar nos estudos, mas não sabem aproveitar, só querem saber de dar pouca atenção aos seus pais antigamente era diferente, mais era muito melhor de se educar um filho hoje em dia, só Jesus para tomar a frente dos pais e dos filhos do mundo inteiro.

ANEXO B – TEXTO 02: RELATO DE MEMÓRIAS DE ALUNO DA EJA/2018
 “RECORDANDO A INFÂNCIA”

Título: Recordando a infância

Saber da minha infância, é algo muito bom para mim, são lembranças muito boas, ao mesmo tempo felizes, mais falar dos meus hábitos, costumes, que eu tinha, é algo melhor ainda de se recordar.

Os hábitos da minha infância, lembra-me todo dia como se hoje, tempos que eu e minhas irmãs brincávamos de bonecas, corumbas, mais o melhor de tudo isso, era que nos mesmos fazíamos a nossas bonecas com palhas de milho e com pedaços de carne, criávamos o corpinho da boneca, e já pronto o corpinho para chupar das folhas da goiaba. Brincávamos todo dia, somente no horário da tarde.

Pois só há tarde era que eu, e minha família chegávamos em casa, os meus pais saíam todo dia bem cedo para trabalhar na roça, e eu e meus irmãos vamos juntos com eles, há roça ficava atrás da nossa casa, vendávamos um pouquinho e chegávamos, mais tudo isso para nos brincar era uma aventura e também ao mesmo tempo brincadeira.

Sai sobre um pouquinho dos meus hábitos e costumes, durante a minha infância, mais que até hoje eu ainda faço, pois foi um hábito que surgiu mesmo.

Quando eu era bem pequerrinha me lembro,

O costume de toda noite antes de dormir, eu ia tomar bênção dos meus pais e dava um abraço e um beijo nelas, mais até hoje eu farto isso, pois como demais os meus pais, sempre fala para eles que eles são muito especiais para mim, me lembro que toda noite se meu pai ia olhar eu e meus irmãos a noite pra ver se nós estávamos bem, ele era muito preocupado, pois eu fui uma criança muito doente.

Mais se tem algo que eu agradeço todos os dias para Deus e para minha família.

Hoje eu e meus irmãos estamos todos casados e já temos as nossas famílias. Eu tenho duas filhas e fico que tanto os meus filhos quanto os meus sobrinhos, não brincam como antigamente, as crianças de hoje, não querem brinquedos, brinquedos de bonecas, e de Homem-Aranha, de Super-herói, de Batman, de Frozen, de princesinha etc.

Não usam mais a imaginação e nem a criatividade para se criar um brinquedo, e hoje também não tem mais, as filhas pedem a bênção aos pais, as vezes temos que lá mandando eles pedir a bênção aos avós e tios.

Hoje as crianças não querem saber de estar no frente da um celular ou da televisão, e acabam nem apreciando a infância, algo que muito especial na vida de todos nós.

ANEXO C – TEXTO 03: RELATO DE MEMÓRIA DE ALUNO DA EJA/2018
“HISTÓRIA DE ESTUDANTE”

História de estudante

Quando eu comecei a estudar tinha 7 anos quando ainda morava no interior, lembro do meu primeiro dia eu ia numa canoa pra escola, cheguei na ponte e quando ia sobri cair dentro da água foi uma vergonha todos riram quanto no primeiro dia nesse dia não estudei de tanta vergonha.

No dia seguinte foi e logo foi recebida como a menina da ponte, depois foi tudo se relacionando de acordo com o tempo, comecei a interagir com os colegas, meu professor. Mas depois de um tempo foi morar com minha irmã Izabela, e daí que mudou de escola pra cidade aí, foi mais difícil interagir com a turma eu era conhecida como a cabocquina do interior todos os dia tinha apelido diferente. Isso cada vez mais me irritando era rejeitada por alguns colegas. Nessa escola estudei só a metade do ano devido os conflitos.

que tinha que espantar.

No quinto ano mamãe me matriculou em minha primeira escola, reatando o estudo. Nessa escola já tinha um menino chamado Benedito ele me chia muito com rigo ele quebrava meus lápis, arragava meu caderno tudo ele apertava pra mim. até que um belo dia eu me revolttei e bates muito nele, até chegou essa saque foi espussa eu láí foi morar em casa de família cuida de uma menina em macapá, desida se espussa foi dificiui conseguiu uma vaga fiquei em estuda um ano e meio até que a família que eu morava conseguiram uma vaga e reatou a estudar.

Aí depois foi tudo se torna mais dificiui a se interag, com os colegas da cidade, eu era a mais da sala a mais velha muitas das vezes persei em diginta mas a mulhe em quem eu morava me ajudou muita supera tudo com os conselhoras atividade, me falou que aqui é o meu caminho pra uma vida melho um bom trabalho etc. Em todo que pra conseguir que queremos temos que passo por lutas, conflitos e ressemos. até que chegou aqui onde estou querendo termina o fudamental e o médio concui o médio e no futuro fazer uma faculdade e um trabalho.

**ANEXO D – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 01 DA
DIAGNOSE**

Pseudônimos	Respostas
Eneida	É de uma menina porque ele brincava de boneca.
Dalcídio	1) Ele fala de uma menina, porque ela fala sobre brincadeira de boneca de varas de bacabeira.
Castro	É menina porque ela fala que gostava de brincar de boneca.
Cecília	Resposta: Fala de uma Menina, pois pois não tinham condições, de comprar brinquedos, nem uma boneca e jogava boneca de bacabeira, ela ajudava seus pais no trabalho.
Clarice	1) Na minha opinião, as memórias que o texto expressa é de uma menina. Por que tem brincadeira de boneca só deve ser uma menina.
Cora	Menina.
Fernando	1) AS MEMÓRIAS QUE SÃO EXPRESSADAS NO TEXTO É DE MENINA POR QUE NA INFÂNCIA DELA GOSTAVA DE BRINCAR DE BONECAS MAIS NÃO TINHA BONECAS DE PLÁSTICO APENAS BONECAS DE BACABEIRA.
Mário	1) É um texto que é de uma menina por que fala claramente no texto a parte em que ela diz ser muito grato por não ter sido abandonado pela Mãe, por que nos tempos difíceis.
Rachel	1) É de uma menina. porque ela diz, na minha infância eu gostava de brincar de boneca. é só menina que brinca de boneca.
Max	1) As memórias pertencem a uma menina por que ela relata algumas brincadeiras femininas.

**ANEXO E – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 02 DA
DIAGNOSE**

Pseudônimos	Respostas
Eneida	R=3: Que disse que porque eles tinham que fazer os seus trabalhos de casa ou no trabalho para poder ter uns horas de brincadeira.
Dalcídio	3) Elas tinham que trabalhar porque as pais delas não tinha como trabalhar só na roça.
Castro	Eu acho que ela mesmo sendo criança trabalhava na roça e não tinha tempo para brincar.
Cecília	3º Resposta: Eles tinham que ajudar os pais primeiro, no trabalho da roça, para terminar (che) (do) cedo, para ter tempo de brincar, as crianças dessas crianças, eram pouco aproveitadas por serem de famílias de poucas condições, tinham de trabalhar com os pais, para não falta o do dia dia deles.
Clarice	3) Antigamente o filho tinha que trabalhar para ajudar os pais e a realidade que encontrei só uma criança mais assim mesmo tinha de ajudar de alguma forma. e a minha infância foi quase assim tinha que ajudar meu pai a cuidar dos meus dois irmãos um de 4 anos e outro de 2 anos de idade. porque meus pais são separados e na época eu tinha apenas 7 anos de idade.
Cora	Na minha opinião, as crianças de antigamente elas não tinham o tempo livre para brincar, mais sim primeiro ajudar os pais nos trabalhos de casa ou na roça que era onde eles trabalhavam, e depois tinham um pequeno tempo para brincar.
Fernando	3) A realidade de pessoas que moram no interior, como, crianças ajudam os pais na roça no trabalho duro, e acabavam se divertindo no trabalho mesmo. NA MINHA OPINIÃO É QUE ELAS DEVIAM TRABALHAR MENOS E ESTUDAR MAIS, MAS COMO ESTUDO ERA DIFÍCIL OBTIVAM PELO TRABALHO MESMO.

Mário	3º) Na qual época existia muito trabalho e muito pouco tempo de diversão seus pais em momentos que em primeiro lugar o trabalho e depois os brinquedos
Rachel	3º) Acho que para as crianças brincarem tentem que ajudem os pais antes para depois não se divertirem.
Max	Uma parte do texto está se referindo a uma infância muito dura que as crianças tinham que trabalhar para conseguir alguma tipo de dinheiro para poder comprar um brinquedo para ela brincarem

**ANEXO F – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 03 DA
DIAGNOSE**

Pseudônimos	Respostas
Eneida	R=8= porque na aquele tem era bom de se educar um filho porque eles sempre tavam perto dos pais que não saiam de perto deles e os filhos davam ouvidos, os de hoje não ligam poro que os pais disser e não tão ami ai.
Dalcídio	8) porque ele não tinha quase nada mas era uma alegria e hoje tudo eles tem mas não dá rido na sua casa na sua roupa e na família que eles tem.
Castro	8) porque 8) O trabalho era a melhor educação que um filho podia ter.
Cecília	8) Resposta: Era muito melhor de educar um filho por saberem deis de crianças, a respeito (am.) os pais, as crianças antigamente, eram bem educados, seus pais conheciam e eles levavam aquilo para vida deles, os trabalhavam eram exigidos na roça, pegando pol, churo, muitas vezes com fome, ali eles iam aprendendo a lidar com a vida sabendo que trabalhando era que conseguiriam as coisas que precisavam, e o trabalho era uma educação que não é vergonha para ninguém e um bom caráter de pessoas.
Clarice	8) porque antigamente os filhos eram obedientes e não pestavam os pais.
Cora	Por que um dia os pais não podem nem falar com o filho(a), que só falta bater no mãe ou no pai, hoje os filhos querem ser o que eles quiserem.
Fernando	8) NO SENTIDO em que ANTES ELAS TRABALHAVAM MUITO ERA TRABALHO PESADO e TINHAM que FAZER POIS A EDUCAÇÃO ERA OBDIENCIA APRENDIAM A TRABALHAR e NÃO A FICAR DORMINDO POR ISSO que era FAZIA que ERA A MELHOR MANEIRA DE SE EDUCAR UM FILHO.

Mário	<p>8º) Porque naquela época não tinha os meios e os pais se preocupavam se os filhos fossem ruins ou não. Não tinha os drogas e nem violência.</p>
Rachel	<p>8º) mas era muito bom de se educar um filho. eu acho que os pais não tinham tudo que queriam, mas tinham o mas bom de tudo o respeito, a obediência. o caráter etc...</p>
Max	<p>Quis dizer se formos comparar as crianças de hoje com as crianças de antes, as crianças de hoje tem algumas que são rebeldes com seus pais elas até brigam com seus pais e as crianças de antes não, elas tinham um grande respeito pelo seus pais e elas sempre obedeciam seus pais.</p>

**ANEXO G – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 04 DA
DIAGNOSE**

Pseudônimos	Respostas
Eneida	10=10= Bom no meu tempo era quase igual e da moça a gente não podia sair de casa por ser um lugar, e com essa nova geração tem igual os filhos que ele cita que eles não querem saber de nada tudo que eles querem é não da.
Dalcídio	10) Tem sobre a minha e de outras crianças muitas não tem só nem o que comer mas não falam nada e tem crianças que tem tudo e não reclamam da vida.
Castro	Com a minha infância não têm, mas conheço pessoas igual a o sujeito que trabalhar na roça e não têm boas condições de vida.
Cecília	Resposta: Sim, a muitas crianças que ainda tem erros, faltas de condições, pois crianças são emborçados pelos trabalhos de seus pais em roças, eles ainda são mandados pelos seus pais, ainda e tudo o que eles querem, as crianças do campo, convivem com isso com a falta da infância na vida de criança por faltas de condições financeiras.
Clarice	10) As crianças de hoje com tudo que mudou completamente mas assim mesmo ainda tem crianças que sofre com falta das coisas.
Cora	Na minha opinião sim, pois até hoje em dia existem crianças na roça e as condições bem precárias.
Fernando	10) Sim! eu sempre trabalhei quando criança ajudava minha mãe mas era em casa, mas ainda existem crianças que tem relação comum a do sujeito do texto.
Mário	10) Eu acho que por uma parte sim pelo parte do trabalho na roça eu acho que muitas pessoas por isso.
Rachel	10) Tem um pouco só com minha infância eu não tinha tudo, mas tinha algumas coisas.

Max

A infância do Nyeite foi muito feliz
já a minha infância não foi muito
boa que eu era muito brincado no meu
quarto eu não gostava muito de sair
Mas a infância do Nyeite, tem muitas
coisas que estão passando pelas mesmas
coisas que ele

ANEXO H – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 01 DA ATIVIDADE FINAL

Pseudônimos	Respostas
Eneida	<p>Ben por não acho que sim, os Pais da criança não ir buscar ou levar a menine na escola disto do ir só nunca vi, elle que já more no interior nos nunca vir uma criança de 7 anos ir sem o pai, no meu tempo isso. Igara as crianças já estudavam até a criança que já saber ler com 5 anos de idade, mas os perigo que os pais tem foi sempre e ben deixa sua criança ficar só no rio.</p>
Dalcídio	<p>Não, porque pelo fato delas morarem no interior nada parecia estranho porém tudo era normal para eles.</p>
Castro	<p>Não, porque na quei tempo as Crianças passavam a ajudar o seu pais no interior por exemplo: meu pai, nos 6 anos passava a ajuda meus avós na roça e na casa, algumas das vezes, ele ia só para pegar no caboc.</p>
Cecília	<p>Não, do mesmo modo poderia, ir também outras crianças em conseqüência para a escola. Porque a vida no interior muitos vezes e dura, não tem como os pais irem deixar os filhos na escola, devido está ocupado em trabalhos q'non-vidos, como a roça, roça. enfim nesse tempo não poderia ter o meio de transporte, para que leve o aluno ao colégio, para eles era comum os filhos irem para a escola e eles sabiam que tinha de ir comportados, sem bagunça para não se aborrecer, ou malha seus materiais escola, se não ganhavam de seus pais.</p>

Clarice	<p>sim porque é dificilmente uma criança andar sozinha em uma canoa ainda mais para escola. se a escola for perto é menos perigoso mais se for longe é perigoso uma criança andar sozinha mais a criança era pobre não tinha uma embarcação adequada passava por tantas dificuldades da vida mais, é mesmo assim com as dificuldades da vida que aprendemos e nos tornamos capazes de superar as dificuldades.</p>
Cora	<p>Não, por ser no interior, nada pareceu estranho, mas sim normal, pois lá as crianças estão acostumado ir estudar sozinho.</p>
Fernando	<p>Sim! Para mim é estranho sim uma criança ir sozinha para a escola porque na cidade os pais sempre vão acompanhar do seus filhos até a escola para os professores conhecerem quem são eles, mas no interior como as coisas são mais difíceis é comum as crianças irem sozinhas para escola de canoa pois não tem um transporte mais adequado como um barco com motor, algumas algumas comunidades tem transporte como barcos motorizados.</p>
Mário	<p>Eu acho que sim, porque mais não se cansa longe ou perto mas o fato de criança ir sozinho isso é muito errado porque acontece vários esse tipo de coisa ruins ou algo pior, é eu acho que não pois de ruim não pensou no pelo fato de uma pessoa mais no interior do dunde pique mais a distância não tem todo tipo ruína, não vai, fazer farinha mais eu acho que não é bem assim. Não eu o que eu penso não mais isso por mim é errado.</p>
Rachel	<p>não: porque geralmente as crianças iam de canoa para a escola quando não tinha barqueiro para ir pegar elas no porto de sua casa ou quando os pais estavam trabalhando as crianças iam sozinhas para a escola de canoa.</p>

Max	<p>Não, por que tem algumas famílias que moram no interior e para eles isso é comum, uma criança ir para escola de longe, mas eu acho isso meio perigoso e por que as famílias que moram no interior não tem uma condição financeira muito boa para manter seus filhos nas escolas</p>
-----	--

Cecília	<p>Muitas vezes se achavam melhores do que ela, esperavam de mais, nem na cidade, as recebem uma pessoa, que vem dos interiores, isso já há por aí, que é a bucha, vem da zona é pobre e entre outras situações. Eles sempre costumam muito hoje em dia dos pensos pensar que são melhores do que outros não porque não mora numa casa boa, ou não tem uma roupa, ou um celular, uma moto, suas famílias sem de pensar pobre, enfim, eles dizem que tem em todos o lugar do mundo. Minha opinião é que porque isso acontece os pensos, mais com seu próximo os tratam ela diferente isso, não podemos julgar, gostar, chorar, mas normas não são para todos, e uma atitude sem valor, não existe pessoas melhores do que outros, nem sabem melhor, existe pessoas que não respeitam os outros, e não existe saber com melhor, mas, sim diferentes.</p>
Clarice	<p>A vida da menina era difícil com os colegas agindo daquele jeito não procuravam se interagir com a menina ela era conhecida como capoquinha.</p> <p>Na minha opinião não era fácil eles agirem assim, são uma classe tinham de respeitar um aos outros por mais, que fossem diferentes em uma escola nos tornamos uma família um interagindo com outro.</p>
Cora	<p>A atitude deles foi tratar da com o bullying. Minha opinião a respeito foi muito indignação deles ao tratar a colega deles com uma atitude absurda.</p>
Fernando	<p>A atitude dos colegas foi totalmente egoísta pois como o sujeito era do interior recebiam de todos os tipos de apelidos, e acabava sendo rejeitada por todos só por ser do interior. Isso acontece ainda nos dias atuais com pessoas que vem do interior para morar na cidade as pessoas não aceitam e acabam apelidando as pessoas do interior. Na minha opinião isso é totalmente errado devemos aceitar as pessoas do jeito que são por que não depende da cor da pessoa, não depende do modo de falar e de interagir com as pessoas afinal somos todos iguais.</p>

Mário	<p>A atitude dos outros alunos foi logo em que a punção dos memórias chegou no escola eles logo assumiram um jeito de fazer buli com ela, e como mim me e bastante comum nos dias outros sempre vai haver um improprietário que gostam de fazer buli com outros pessoas no pa-ra nos olhando. E no mesmo opinião me e errado porque o punção que está olhando buli com a outros não está preocupado se ela vai existir de estudar ou de que modo me pode afetar o qual punção.</p>
Rachel	<p>ISSO E CONTRA DOS MEUS MEMÓRIAS QUE ESTÁ SENDO FEITO</p> <p>faí uma atitude feita apelidando sem conhecer direito sua vida sua história ela ficava me vantada com todas as apelidos que persistiu de seus estudos que é uma coisa importante. háje em dia impropriamente acontece ficam apelidando discriminando suas aparências e sendo preconceituosas. não era para acontecer isso mas porque todas são diferentes não importa ser rico, pobre, feio, bonito o que importa é o caráter da pessoa e a dignidade.</p>
Max	<p>Foi uma atitude de desprezo e racista e preconceituosa com a minha aluna aluna. Isso e bastante comum hoje em dia nas escolas de todo o Brasil por que essas crianças não tiveram quase uma educação muito adequada mas suas casa e isso e um crime hoje em dia e tem esse BULLYING.</p> <p>Eu so pareci por isso na escola e muito feio esse tipo de atitude na escola e por isso não tem que mudar por que isso interfere com o psicológico da criança e pode causar algum problema a ela</p>

ANEXO J – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 03 DA ATIVIDADE FINAL

Pseudônimos	Respostas
Eneida	<p>Acho que foi a família com quem ela vive quando ele simulou para a cidade, que a dona da casa teria todo apoio e bom conselhos para a menina ficar firme na escola.</p> <p>Bom acho muito Bem to Pessoas que são assim em querer ajuda os Pessoas não ligar pelo fato social da forma, por que ele possa um dia ter um emprego bom, esse pessoa vai ajuda ela, mas não vai ligar se ela vai receber algo em troca... ou seja, um muito obrigado por estar me ajudado quando eu nos Preciso.</p>
Dalcídio	<p>Foi da mulher que deu vários conselhos bom e ela.</p> <p>Bom, foi até bom e digno que ela fez.</p>
Castro	<p>O bom Conselho de uma amiga ou de uma pessoa que gosta dela, ela pessoa aconselhou ela para continuar na escola.</p> <p>O Conselho de algum que gosta de você pode ajuda muito, a superação a força de estudo isso ajuda muito.</p>
Cecília	<p>É que ela pensou em desistir, mas recebeu um conselho muito bom da pessoa com quem ela mora, que para conseguir algo na vida tem de pensar por muitas dificuldades mas tem que superar. isso acontece muito tem de enfrentar certos problemas na vida escola os preconceitos as palavras com, sua roupa o cabelo, enfim os apelidos e em muitas outras situações que faz com que você desista daquilo, por não está mais enfrentando tudo isso.</p>

Clarice	<p>Passa história de vida da menina e as dificuldades que a menina passava na escola marcaram a vida da menina mais com o passar do tempo ela foi trabalhar em uma casa de família lá a mulher ajudou ela superar as dificuldades dela. as vezes ela pensava em desiste de estudar mais com um tempo depois voltou a estudar novamente.</p>
Cora	<p>fez a mulher com quem ela morava, que dava bons conselhos a ela. Achei uma atitude muito boa do parte da mulher.</p>
Fernando	<p>A ATITUDE DE UMA PESSOA DO RELATO AO TER INCENTIVADO O SUJEITO A ESTUDAR POIS ESTUDAR É O MELHOR CAMINHO DA VIDA PARA SE CONSEGUIR UM EMPREGO DIGNO, É SEMPRE BOM DE UM INCENTIVO DE UMA PESSOA POR QUE MUITAS DAS VEZES TEM PESSOAS FALAM PARA QUEMOS ^{NÓS} PARA DE ESTUDAR QUE NÃO DÁ FUTURO MAIS TEM OUTRAS QUE JÁ ESTUDARAM E HOJE SÃO FORMADAS E FALAM QUE FOI DIFÍCIL OS MOMENTOS EM QUE ESTUDARAM ENFRENTARAM MUITOS DESAFIOS MAIS CONSEGUIAM CHEGAR A UM OBJETIVO E INCENTIVAM NÓS DIZENDO CONTINUA QUE UM DIA TU CHEGARÁ.</p>
Mário	<p>Eu acho que o momento em ele não consegue se motivado em nem uma outra escola e não mesmo no curso de outras pessoas poro na bobia e logo depois ele consegue voltar para para a escola e mesmo motivado com outras pessoas emo família deu um apoio que os pais dele não deram que foi a conselheira para mãe no do escola. E isso no momento opimo do fez a melhor coisa que ele fez.</p>

Rachel	<p>Ela ia desistir das estudos mas com quem ela queria aconselhou ela a superar. Tudo aquilo com algumas conselhos a não desistir das estudo por causas de apêndices porque não leva a gente pra futuro nem um.</p> <p>É é muito importante a gente receber um colega de braca abertos fazer amizades interagir conversar trocar ideias e outras.</p>
Max	<p>Um marco foi a ajuda que ela teve da família que ela estava trabalhando no curso</p>

ANEXO K – RESPOSTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA À QUESTÃO 04 DA ATIVIDADE FINAL

Pseudônimos	Respostas
Eneida	<p>Sim, minha vida cresceu antigamente era muito chata, eu ingressei ali logo cedo fui que para de estudar pra poder tomar conta da minha filha fiquei lá 5 anos em estudo depois voltei de novo para estudar não fiquei nos dois anos estudo desisti. Por que o conselheiro me deu muito indisposta para ir estudar. Ai ingressei de novo e fiquei nos dois anos em estudo.</p> <p>Quando meu filho completou 3 anos foi que voltei o estudo, ai comecei a trabalhar e estudo e cuidar de filho, ai vem anos conselheiro em troco, nos ainda não desisti e não vou. Vou até o fim agora.</p>
Dalcídio	<p>Ele ensina em todas as partes, pelo fato que quando eu estudava no interior conhecerei a mesma coisa comigo, fiquei sem jeito como eles me trataram, e depois que eu vim para cidade voltei a estudar, na escola Rafael Gonzaga, nunca concluí os meus estudos, parei dois anos atrás, porém só agora eu pude terminar o fundamental pelo menos.</p>
Castro	<p>Sim, conheço uma pessoa que parou de estudar por uma falta de tempo de servir estudo, mas como tinha que ajudar seus pais na roça ele parou, até hoje ele ainda fala em estudar, mas as coisas para ele são difícil ele tem mulher e a mulher dele vai ter um filho e ela é uma das coisas que ele parou de estudar.</p>

Cecília	<p>de viver, comece sobre essas dificuldades.</p> <p>Bom, em minha vida escola, e tenho muitas dificuldades, mas muitas vezes, pois eu pensava em desistir do meu estudo, mas eu moro com meu pai, que tem 95 anos, e tenho dois filhos muito pequenos, não tenho medo que pensar me ajuda, não tem com quem deixar meus filhos, porque não tenho família que more perto de minha casa. eu peço uma pessoa para ficar com eles três, para eu poder ir para escola, muitas vezes não tem curricula, eles ficam chateada, mas mesmo assim venho estudar. Minha mãe não me ouve com minha mãe só com meu pai, muitas vezes penso em desistir mas ao mesmo tempo eu penso em dar algo melhor para meus filhos, lá na parte e para eu conseguir isso. o caminho começa aqui, onde eu estou na escola eu peço todos os dias para Deus que ele não me de coragem, e faça para eu superar tudo as dificuldades de minha vida, e agradeço pelo pouco que tenho, pelo teto que moro, pela comida em minha mesa e pela saúde minha de meu pai e dos meus filhos.</p>
Clarice	<p>Sim porque quando eu era pequena nos moravamos na cidade, mais a cominência do meu pai com minha mãe não deu certo. e, ela teve de ir embora mais ela foi sozinha ficamos todos com meu pai aí tivemos de ir mora no interior porque sonamos todos pequenos, eu tinha 7 anos de idade e o depois de mim, tinha 4 anos e o outro tinha 3 ano de idade e naquele tempo não tinha embarcação, eu tinha de ir sozinha para escola pagando chupa mais mesmo assim não desisti graças a Deus estamos todos criados. o meu pai, foi pai e mãe ao mesmo tempo com toda as dificuldade que passamos ele nos ensinava que não devemos desisti dos nossos objetivos temos que aprender a superar e eles nos desisti nunca.</p>
Cora	<p>Com a minha realidade se parece um pouco sim, minha tia com quem eu morava em Belém me dava vários conselhos bons que help libo pra vida inteira. Pagar por con fli- s coisa da vida, para mais lá na frente termes uma vida melhor.</p>

Fernando	<p>Sim! Tem semelhança não só com a minha mãe com a de outras pessoas que eu conheço é a questão do bullying eu sofri muito com bullying na minha trajetória escolar que cheguei a pensar em parar de estudar pois já não aguentava mais cheguei a agredir colegas de classe por esse motivo eu era apelidado de várias maneiras, mas mas cheguei a superar esses momentos passei 3 anos sem estudar mas não pelo bullying mais por outros motivos mais objeto aqui de casaca esguia olhando para a frente por que isso é o que importa.</p>
Mário	<p>Não a realidade do peso dos memórias foi muito ruim por um exemplo mas com persistência eu consegui e a mimto foi totalmente diferente por eu por isso de estudo pro to mo tudo com os outros valores e foi algumas estórias porucidos mas muito procurei um foto porucido</p>
Rachel	<p>não consigo e nem com quem eu conheço. minha mãe sempre diz que o estudo é a melhor coisa que a gente pode ter ela diz que mesmo nas dificuldades a gente não pode desiste de não se perca de tempo enfrente suas dificuldades frente a frente que voce vence so porque a gente tem uma dificuldade zinha a gente desiste por nossas sanhas. eu não desisto uau até o fim.</p>
Max	<p>Não tem muita semelhança por que eu fui um aluno que interagiu com todo mundo do sala, não tive quase nenhum problema com escola, mas eu sei que existem casos muitos parecidos por eu e sei que é difícil para algumas pessoas</p>