

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Ensino de Língua Materna para Jovens e Adultos Trabalhadores:
a busca de novos sentidos

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: profa.Dra. Regina Maria Varini Mutti.

PORTO ALEGRE

2000

IN MEMORIAN

Com todo o meu amor e admiração dedico este trabalho à *Julieta Lopes Sant'Anna*, mãe – mulher mestra, por ter me concedido na vida os primeiros ensinamentos rumo ao jamais desistir dos sonhos.

AGRADECIMENTOS

À professora Regina Maria Varini Mutti, querida orientadora, por tudo: orientação, compreensão,..., amizade.

À professora Márcia Regina Mota, por partilhar comigo desses momentos riquíssimos.

À Flora Berenice Lopes Sant'Anna (super-mana) e aos colegas do IEPE, pela força.

À amiga Dóris Maria Fiss pelo carinho, incentivo e versão para o inglês.

Ao amigo Odilon Antônio Stramare, que das filmagens às discussões se manteve presente, acima de tudo. Às também "mui amigas" e amigos: Denise Maria Comerlato, Lucília Gonçalves de Almeida, Jocelaine da Rosa Gonçalves, Elisabeth Esperança Xavier, Nelton Luís Dresch, Maria de Fátima Benchaya e aos demais colegas da PRORH-DDRH e ASSUCOM, pelo apoio.

Ao Cristiano Sant'Anna Gustavo, filho amado, que aos oito anos de idade teve que aprender a conviver com as minhas ausências e também ao poeta Saulo da Costa Pires, pela poesia produzida na intensidade do afeto.

Aos amigos e parentes, pela compreensão, e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

O que mais me atrai nos livros
Não é a maneira como são escritos
Mas as várias interpretações que tenho
Por isso atendo-me a escrever
E assim dizer-lhes
Tudo o que busco e contendo
Num único poema

Um poema relido várias vezes
Mostra cada tempo em que parou

Parado, sobrecarrego um papel qualquer
Para que este não resulte inútil
Feito redação comercial
Ora erro, ora acerto
Mas não contem cada erro, cada acerto
Se não sinto essa falta
E ela nem é tão grave
É sinal que a tinta desceu despreocupada
Pinto em letras disformes
As imagens que atravesso
O sentir de alguém que se expressa de alguma forma
Não é sentido realmente
É a mão solta sobre um quebra-cabeça
E tantas eu já quebrei
Que seria incapaz de remontá-las
A luz que nos serve ao dia
Não será nunca a que nos serve a noite
Se faço isso não faço aquilo
Se escrevo quero que alguém leia
Mas os meus poemas estão guardados e esquecidos
Por isso cuido muitíssimo bem dos livros que compro
Firmei o meu compromisso com tal escritor
Vou pegar minhas poesias amareladas
E recriá-las para mais um tempo...

Saulo da Costa Pires

RESUMO	7
ABSTRACT	9
UM ESPAÇO PARA APRENDER, ENSINAR E PESQUISAR COM JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES.....	11
A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL.....	17
<i>A ESPECIFICIDADE RETRATADA: EDUCADORES E EDUCANDOS</i>	<i>21</i>
A ANÁLISE DE DISCURSO: ALGUNS PONTOS REFERENCIAIS	26
<i>O DISCURSO PEDAGÓGICO (DP).....</i>	<i>31</i>
<i>ENFATIZANDO A AUTORIA NA ESCOLA</i>	<i>32</i>
PESQUISA PRELIMINAR: DESVELANDO SENTIDOS	36
<i>UM LUGAR DE EXCLUSÃO</i>	<i>37</i>
<i>ATRIBUIÇÃO AO OUTRO DO SEU DESEJO DE ESTUDAR</i>	<i>39</i>
<i>O SENTIDO DO ASSISTENCIALISMO</i>	<i>42</i>
<i>A RESISTÊNCIA COMO POSIÇÃO DIFERENTE.....</i>	<i>42</i>
A PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA	45
<i>OBJETIVOS, QUESTÕES NORTEADORAS E ÁREA TEMÁTICA.....</i>	<i>51</i>
<i>CONHECENDO A TURMA, EVIDENCIANDO SENTIDOS DIVERSOS</i>	<i>53</i>
EFETIVANDO A PROPOSTA	64
<i>PLANEJAMENTO INICIAL.....</i>	<i>65</i>
O TEXTO TEATRAL.....	68
<i>PONTO DE VISTA TEXTUAL</i>	<i>68</i>
<i>UM ESPAÇO PARA A CRIAÇÃO DO TEXTO, LEITURA E REPRESENTAÇÃO TEATRAL</i>	<i>69</i>
<i>DA PRÁTICA: OS EFEITOS DE SENTIDO DA CORPOREIDADE.....</i>	<i>71</i>
<i>LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E REPRESENTAÇÃO TEATRAL COMO PRÁTICAS FUNDADORAS DO SENTIDO DA CRIAÇÃO.....</i>	<i>73</i>
<i>NA SALA DE AULA: LENDO E ANALISANDO TEXTOS TEATRAIS</i>	<i>76</i>
<i>APRESENTAÇÃO DOS RECORTES E ANÁLISE</i>	<i>77</i>
<i>OUTRA AULA: CRUZANDO SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS</i>	<i>96</i>
A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA.....	100
<i>UM TEXTO DESCRITIVO</i>	<i>101</i>
<i>UMA CARTA</i>	<i>105</i>
<i>UMA REPORTAGEM.....</i>	<i>107</i>
<i>A QUESTÃO DA NARRAÇÃO.....</i>	<i>110</i>
<i>CONSTRUINDO AS PEÇAS TEATRAIS: O EFEITO DE AUTORIA</i>	<i>112</i>
<i>A FORMATURA: ANÁLISE</i>	<i>124</i>
<i>SENTIMENTOS DE EXPRESSÃO</i>	<i>131</i>
<i>APÓS, A IMPROVISACÃO</i>	<i>134</i>
COMO EFEITO TEXTO, O FECHO: REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS	137
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
<i>ANEXOS</i>	<i>147</i>

RESUMO

Esta pesquisa pretende contribuir para a Educação de Jovens e Adultos, enfocando uma experiência desenvolvida no processo de Ensino de Língua Materna para os alunos do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estudo do quadro teórico da Análise de Discurso foi associado a discussões acerca da Educação de Jovens e adultos. Nesse sentido, e com o objetivo de sistematizar os procedimentos de análise, optei por organizar a pesquisa em dois momentos. O primeiro momento se constituiu pela análise das possíveis posições de sujeito assumidas pelos alunos e manifestadas nos textos que produziram. As seqüências discursivas e as marcas lingüísticas indicam sentidos de exclusão social ao qual os jovens e adultos se encontram submetidos.

O segundo momento é decorrente do primeiro e reivindica uma discussão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino de língua materna. Nesta etapa foram produzidos textos teatrais pelos alunos, a partir de sua inscrição nesse discurso de escrita. Esta investigação se constituiu principalmente a partir de filiações estabelecidas com a Pedagogia de Projetos e a Lingüística Textual.

O processo de textualização, conduzindo à experiência de autoria, propiciou o estabelecimento de recortes para a análise discursiva realizada, tendo em vista evidenciar efeitos de sentido produzidos na interlocução pedagógica. Dessa forma, por constituir-se em processo de reflexão *na* e *sobre* a ação, inseri-me, nessa proposta, como professora-investigadora de minha própria prática.

Na posição de autoria de textos teatrais, inscritos num discurso de escrita como leitores e produtores, os jovens e adultos trabalhadores ampliaram sua participação, reconhecendo as normas e, ao mesmo tempo, marcando sua posição, deixando ouvir suas vozes, instaurando outros sentidos.

Tendo em vista a proposta pedagógica que desenvolvi, que contou em alguns momentos com a intervenção da professora de teatro do PEFJAT, o

espaço de sala de aula se constituiu em local de troca, onde diferentes saberes circularam, numa interlocução constante. Em educação de jovens e adultos, mais especificamente, em ensino de língua materna, é isso que consigo ver a escola prometer: vivências e reflexão sobre a língua, em situações reais de produção, nas quais os alunos percebam deslocamentos possíveis, autorizando-se a ocupar outros lugares de dizer que não sejam somente os das instâncias da exclusão.

ABSTRACT

This study has aim of producing an analysis in order to better understand and think about a connected set of actions and operations related to adult education reality. The analysed experiences are constituted by some activities that were developed during the Portuguese classes in Programa de Ensino Fundamental para jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT) in Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

The discourse analysis study was associated with up-to-date discussions about adult education. In order to systematize the analysis procedures, I decided to organize them in two particular and related moments. The first moment was constituted by the investigation of possible student's positions revealed in their texts. The discursive sequences and linguistic traces indicate that the students have produced many social exclusion meanings linked to the submission to what is instituted.

The second moment is a kind of consequence from the last one and it suggest a very specific discussion about the pedagogical practices and the possibility of producing other meanings related to the pedagogical practices and the possibility of producing other meanings related to the Portuguese teaching. In this moment, the students act as play theater authors in order to feel the language, its characteristics and functions. They were really invited to become closer to language as well as to discover its possibilities as readers and writers. This study was mainly based on the dialogue established with Pedagogical Projects and Textual Linguistics. It makes possible to think about the authorship condition constitution , the analysed discursive clippings are constituted by some linguistic manifestations that were chosen according to some criterious linked to the research objectives. Considering the speech universe studied during the action research process, I selected the most meaningful discursive sequences and linguistic traces. Their importance is undoubtful because they function such as

clues that help to understand the discourse functioning, the discursive operations and the meanings that were produced in the pedagogical relations.

Consequently, the discursive processes analysis is linked to an option of adopting an interlocutive paradigm in which I asked myself about my pedagogical practice. The educational institution becomes a place where it is possible to experience the necessary negotiation between the human beings about the meanings that they constituted and by which they are also constituted, a place where the person is influenced by many types of knowledge and also constitutes some ones. As a matter of fact, these ideas originated some hypotheses and conclusions related to adult education and to Portuguese teaching. By the way, the reflexion about the pedagogical practice and the possibility of producing other meanings is a constant preoccupation in this work.

In other words, the study involving the authorship condition and the pedagogical practices produced a kind of meeting with a different school. I can see a school where take place concrete and meaningful situations and investigations about language. The students discover possible oscillations from a position to another one. Together to this process is possible to visualize the formation of practices that do not completely agree with the instituted meanings opposed to the dominant ones. In such case, the students' oscillations and decisions involve a very particular challenge. The challenge of saying no to many oppressive rules and social exclusion meanings by becoming authors of a pedagogical process in which the students really participate from.

Um Espaço para Aprender, Ensinar e Pesquisar com Jovens e Adultos Trabalhadores

Vivenciando a prática pedagógica de ensino de língua materna para adultos trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como professora e também como coordenadora do Programa, é que constatei a importância do fato de os professores pesquisarem a sua própria prática, em sala de aula, buscando respostas plausíveis para alguns questionamentos oriundos das situações vividas.

Tendo em vista que a demanda da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as séries finais do ensino fundamental tem crescido visivelmente, já que grande parte dos projetos, programas e pesquisas têm se ocupado com as séries iniciais, faz-se necessário, em continuidade, aprofundar estudos e pesquisas que abranjam esta etapa final, em particular, no ensino de língua materna. Portanto proponho como objetivos desta pesquisa:

☞ contribuir para a reflexão sobre metodologias de ensino de língua materna adequadas a jovens e adultos, nas séries finais do Ensino Fundamental;

☞ evidenciar efeitos de sentidos produzidos a partir da interlocução efetivada durante o processo de aprendizagem e ensino para jovens e adultos trabalhadores, com suas especificidades.

Buscando trabalhos anteriores, destaco a pesquisa desenvolvida a partir deste programa (Armellini et al. 1993), cujas constatações pude comprovar em minha prática. Tal como nessa pesquisa, observei que meus alunos produziam falas semelhantes às do tipo: “Sô burra, não vô consegui. Tenhu a cabeça dura. Tô muito véia prá aprendê”(p.19).

Esses enunciados, que sempre surgiam a partir de uma situação de dificuldade por eles experienciada, era um sinal de que eu deveria, num primeiro momento, atribuir-lhes palavras de estímulo que elevassem sua auto-estima. Conforme as pesquisadoras acima mencionadas, essas falas bastante comuns dos adultos pouco escolarizados vinham e vêm demonstrar muito mais do que um indício de baixa auto-estima. Tais enunciados revelam o que esse grupo de

pesquisadoras relacionou, então, com as representações sociais, abstraídas do contexto social, assimiladas e manifestadas através de falas como estas, na cotidianeidade da sala de aula. O que essa pesquisa sobre Alfabetização apontava e muito me preocupava era o fato de que, embora eu atuasse com alunos dos segmentos finais do Ensino Fundamental, essas representações sociais se perpetuavam “como se fossem falas comuns de uma classe marginalizada”. Nesse contexto, então, parti para uma melhor compreensão sobre o que seriam essas representações sociais.

Segundo Salles (1990), representação social é um processo de mediação homem-mundo, que se dá na relação entre o individual e o social. A realidade assimilada, quase sempre inconscientemente e suscitada nos comportamentos, é determinante nas formas de pensar e de agir dos indivíduos. Para essa autora, são as ideologias que envolvem os indivíduos, conferindo-lhes um sentido, uma significação, que orientam os comportamentos - ações e linguagens.

Conforme Minayo (1994), nas representações sociais/ideológicas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições como do conformismo, e que cabe ao grupo ou classe social, de acordo com sua posição no conjunto da sociedade, ser o portador de seu próprio dinamismo e de seus interesses específicos.

Essa pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, a que me referi, a meu ver, necessitava ser revista e aprofundada por outros referenciais teóricos.

Assim, busquei no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) um referencial teórico que pudesse dar conta das minhas inquietações com relação às falas dos alunos, àquelas que empiricamente apontavam para uma certa homogeneidade e cujas representações desvelavam uma condição social específica, mas pouco me ajudavam, no sentido de me orientar em questões práticas de sala de aula, que vêm ao encontro do *que* e do *como* atuar com esses jovens e adultos.

Foi em busca desse referencial desejado que encontrei a Análise de Discurso francesa de Michel Pêcheux (AD), teoria na qual me deterei posteriormente nesta dissertação.

Neste momento ressalto apenas, nessa linha, a linguagem enquanto representação da ideologia como constituidora de sentido. É esta que vai interpelar o indivíduo em sujeito e é na evidência provocada pela ideologia que vão se constituir os saberes e os sentidos, materializados lingüisticamente.

Nessa perspectiva teórica, realizei então um primeiro estudo sobre o dizer dos adultos: dezoito alunos de uma turma do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, a partir do desenvolvimento de atividade de produção textual, na disciplina de Português que eu ministrava.

Considerando que esses alunos estavam concluindo o Ensino Fundamental e muito desejavam “elaborar” o seu discurso de formatura, desenvolvemos diversas reflexões, em sala de aula, buscando resgatar não só fatos significativos coletivos, mas também suas histórias individuais.

Partindo da reflexão: Por que voltei a estudar?, tema da produção textual (escrita) que solicitei, dezoito pronunciamentos foram analisados, a partir desse referencial teórico discursivo, com a intenção de desvelar os sentidos nas falas dos alunos, identificar as posições de sujeito por eles manifestadas e refletir sobre possíveis práticas pedagógicas em Ensino de Língua Materna, a partir desse estudo.

Para tanto, considerando alguns pressupostos teórico-filosóficos básicos em AD, como os da não transparência da linguagem e de que são as posições que os sujeitos ocupam na sociedade que vão definir as palavras a serem empregadas, a Análise do Discurso se ocupa com o que está por de trás dos enunciados, e vai buscar no ideológico a relação entre o dito e o não dito, a partir das posições de sujeito ocupadas pelos indivíduos em sociedade.

Como exemplos, selecionei dos recortes discursivos dos alunos do Programa seqüências discursivas que davam ênfase aos elementos indicadores da posição de sujeito por eles assumida.

Dessa forma, cabe aqui apresentar, de forma simples e breve, dados referenciais sobre o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, experiência pedagógica autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 1988.

Essa iniciativa vem sendo conduzida segundo dois objetivos principais: a escolarização em nível fundamental aos Servidores da UFRGS e à comunidade em geral e a constante busca da efetivação de um espaço para pesquisas e reflexões sobre as práticas em Educação de Jovens e Adultos¹. São estes objetivos que fazem deste Programa uma experiência pedagógica diferenciada. Não se trata de um Ensino Supletivo² tal e qual já conhecemos, e isto fica bastante evidenciado, pela origem do Programa.

A partir de discussões entre um grupo de professores da Faculdade de Educação, o antigo Departamento de Pessoal da Universidade, atual Pró-Reitoria de Recursos Humanos-PRORH, a Associação dos Servidores da UFRGS-ASSUFRGS³, Pró Reitorias de Extensão e Graduação e Colégio de Aplicação, é que se concretizou o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores-PEFJAT, naquela época denominado: Curso de Terminalidade Escolar para os Trabalhadores da UFRGS, que se ocupava com algumas turmas de iniciação à leitura e escrita (nível I).

Em 1990, conforme dados do CRUB⁴ - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, que informava o elevado número de servidores das Universidades que não tinham completado o Ensino Básico, o Projeto na UFRGS passa a abranger também o nível II - Ensino de 1ª a 4ª séries e, para buscar sustentação regulamentar, apoiava-se na experiência do Centro de Estudos

¹ De acordo com o parecer n° 774/99 do Conselho Estadual de Educação, o ingresso de alunos na EJA para o ensino fundamental só é possível, a partir dos 15 anos.

² O sentido conhecido do Ensino Supletivo é o da suplência, “daquele que suplementa”, supre uma falta. Esta visão de ensino tem sua matriz na visão tradicional tecnocrata que resulta nas práticas de encontrar estratégias/instrumentos de inculcação. É nesse sentido que emanam as instruções programadas, os manuais, os sistemas modulares..., tão difundidos na década de setenta.

³ Essa Associação, desde 1996, desenvolvia atividades com turmas de iniciação à leitura e à escrita para esses trabalhadores.

⁴ Em documento: CRUB-Sistema de Informações sobre as universidades brasileiras. Brasília, SIUB/INEP, 1987.

Supletivos (CES), em Porto Alegre, que aplicava as provas do ensino modular, por disciplinas ⁵.

Em 1991, devido à demanda interna e, nos mesmos moldes do nível anterior, o Projeto passa a atuar com turmas de nível III e, em 1994, já abre vagas para o nível IV⁶.

Atualmente com a autorização pelo Conselho Estadual de Educação, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos trabalhadores atua com plena autonomia em busca da escola diferenciada para adultos.

Para que o Programa se consolide, os servidores-alunos são dispensados de seu horário de trabalho, dois turnos durante a semana, a fim de assistirem às aulas que acontecem próximo aos seus locais de trabalho, em dois “Campi” da Universidade (Campus Central e Campus do Vale).

O corpo docente que atualmente atua no Programa é formado, tanto por alunos dos cursos de licenciatura da própria universidade, com matrícula a partir do 4º semestre e que, conforme as possibilidades, realizam o estágio obrigatório de graduação no Programa, como também, por servidores da universidade já licenciados, liberados do seu horário de trabalho, que atuam como professores-voluntários⁷.

Por ser uma experiência pedagógica que se propõe diferenciada, sua estrutura curricular também é distinta. As disciplinas são agrupadas em três blocos temáticos: Sociedade e cidadania, que compreende as áreas (História, Geografia e Sociologia), Ciências e Tecnologia, (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas) e Linguagem, (Língua Portuguesa e Literatura, Línguas Estrangeiras... e Artes Plásticas, Cênicas, Música, ...).

Estes blocos se caracterizam por uma busca constante da interdisciplinaridade. Dentro desta perspectiva o currículo, sempre em construção,

⁵ Os alunos tinham aula na Universidade e os professores do CES se deslocavam para cá, em dia e hora marcada para aplicação das provas autorizadas. CES - Secretaria Estadual de Educação.

⁶ As turmas de níveis III e IV correspondem às séries finais do 1º grau.

⁷ Por esta característica o Programa conta também com a participação de professores orientadores da Faculdade de Educação, que se responsabilizam pela orientação e coordenação das atividades desenvolvidas na área de atuação e blocos temáticos.

deixa de ser algo estático e fechado, tornando-se aberto a novas perspectivas e dinâmico pela natureza de sua constituição⁸.

Além das disciplinas, o Programa também oferece plantões de atendimento e oficinas pedagógicas, que acontecem em horários especiais - horário do almoço e após o expediente. Entre elas figuram: Trabalho e Corpo, Informática, Teatro para Adultos, Produção Literária, Laboratórios de Ensino de Matemática por Computador, Línguas Estrangeiras - Francês, Inglês e Espanhol, Saúde e Cidadania, entre outras.

Desta forma se configura, gradativamente, a proposta - Projeto político-pedagógico do PEFJAT, que busca uma escola ressignificada para os adultos trabalhadores, na qual o currículo passa a ser constituído e considerado por todos os envolvidos no projeto, a partir das histórias de vida - mundo vivido, para o mais amplo, o mais significativo para o adulto trabalhador⁹.

A Educação de adultos no Brasil

Segundo Haadad (1992) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é “algo pouco conhecido” e, quando conhecido, afirma o autor, sabe-se mais sobre suas mazelas do que sobre suas virtudes. Isso porque, mesmo com

⁸ O currículo no PEFJAT está sendo continuamente construído através das discussões sobre as práticas de sala de aula, pelos professores e alunos.

⁹ O PEFJAT se constitui num campo importante para o desenvolvimento de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, nas diferentes áreas (Ensino Fundamental), para os diferentes segmentos (alunos, professores/instrutores, especializando, mestrando e doutorando em educação) do PPGEDU da UFRGS e de outras universidades.

tantos programas específicos visando ao fim do analfabetismo em nosso país, falar em EJA ainda é falar em exclusão, principalmente se considerarmos as políticas públicas que vêm sendo implementadas nesta área. Em geral, o que se vê são políticas assimétricas, descontínuas e mal-sucedidas, embora venha sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar, da Nova República, e, atualmente, Programa Alfabetização Solidária¹⁰, como proposta do governo federal.

Assim, ocupando historicamente um lugar secundário nessas políticas para o Ensino Fundamental¹¹, as ações em EJA, em especial, as desenvolvidas pelo governo federal, têm sido delimitadas por diferentes campanhas de alfabetização em massa, que, por seu caráter imediatista, pouco resolvem a situação.

Desta forma, o governo federal tem recuado em seu papel de coordenador e indutor das políticas de Educação de Jovens e Adultos, ficando ao encargo dos estados e municípios, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), o atendimento escolar básico dessa 'clientela'.

Nesse contexto, segundo Di Pierro (1995, p.3),

Submersos em profunda crise de financiamento e gestão e pressionados por um professorado numeroso, mal remunerado e desmotivado, os sistemas estaduais de ensino secundam a orientação federal e vêm estreitando a prioridade conferida ao ensino básico,

¹⁰ O Programa Alfabetização Solidária, desenvolvido pelo MEC desde 1997, por meio do Conselho da Comunidade Solidária, desenvolve parcerias com empresas públicas, privadas e vários municípios, prioritariamente do norte e nordeste do país, em especial, os que têm alto índices de analfabetismo. Universidades associadas ao Programa fornecem apoio didático-pedagógico para o processo de alfabetização. Essa tem sido, de forma efetiva, a maior ação do atual governo em EJA.

¹¹ Como efeito, destaco a ausência da EJA no cálculo dos recursos do FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

interpretando-a como o ensino primário de crianças, o que tem conduzido à estagnação ou degenerescência os serviços estaduais do ensino supletivo.

Nessa mesma perspectiva, continua a autora:

Herdeiros de classes e professores originários de convênios com a Fundação Educar, coube aos municípios dar continuidade aos programas de educação básica para jovens e adultos antes mantidos por organismos federais. Induzida pela pressão da demanda e pela omissão das demais esferas de governo, a municipalização não pactuada dos encargos do ensino fundamental de adultos não ocorre de modo generalizado ou planejado, incidindo principalmente sobre os níveis iniciais de escolarização (alfabetização e pós-alfabetização) nos municípios das capitais e naqueles de médio e grande porte, que detêm maior capacidade econômica, administrativa e técnico-pedagógica.

Embora a constituição de 1988 tenha ampliado o direito ao ensino fundamental público e gratuito para todos, sem distinção de idade, o que esse quadro apresenta é uma situação em indefinição, ainda mais se levantarmos os dados fornecidos pelo IBGE¹², que apontam, na população analfabeta a partir de 15 anos, a seguinte situação:

Região	População total	Analfabetos	%
Norte	5.763.395	1.420.275	24,64
Nordeste	25.751.993	9.695.039	37,65
Centro Oeste	6.101.542	1.021.737	16,75
Sudeste	43.155.676	5.312.149	12,31
Sul	15.064.437	1.784.558	11,85

¹² IBGE. IX Recenseamento Geral do Brasil – 1980 e IBGE-MEC/SAG/SEEC – 1995.

Região	População total	Analfabetos	%
Brasil	95.837.043	19.233.758	20.07

Quadro 1 – Analfabetismo na população de 15 anos ou mais, no Brasil (1995)

Se considerarmos que o critério censitário de alfabetização que gerou os dados acima restringia-se apenas à capacidade ‘declarada’ de ler e escrever um bilhete simples em contraposição ao que demandam os especialistas, cujos critérios ampliar-se-iam para, no mínimo quatro anos de estudos, o contingente de analfabetos seria bem maior.

Diante desse quadro desolador, em certo sentido, qual seria a situação, se ampliássemos esse campo aos brasileiros pouco letrados que não concluíram o ensino fundamental?

Em busca do acomodar um pouco mais a questão (pois resolvê-la sem o compromisso com políticas claras remeteria a solução quase ao campo do impossível), cada vez mais temos observado ações se consolidando nessa área, a partir de articulações com movimentos sociais, movimentos institucionalizados nas redes públicas estaduais e municipais e nas universidades, entre outras.

Como exemplos, ousou citar, conforme pesquisa referendada por Di Pierro (1995), o Movimento de Alfabetização-MOVA, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Diadema e o Programa de Educação Básica de Campinas, todos desenvolvidos no Estado de São Paulo. Em outros estados brasileiros, outras experiências se desencadeiam.

No Rio Grande do Sul , aparecem, como exemplos: o já mencionado PEFJAT, institucionalizado na UFRGS, ações da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e Universidade do Vale do Ijuí-UNIJUÍ, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos-SEJA, que figura entre os maiores do país, registrando a matrícula de 4.000 alunos, em 1999, e atualmente, o MOVA, adicionadas às experiências do Banco do Brasil – BB Educar, da Federação das Mulheres Gaúchas, do sistema “S” (SENAR, SENAI, SESC e SESI), Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária - PRONERA, das ações implementadas por projetos de vários municípios e de diversas empresas em nosso Estado.

O que esse quadro revela, enfim, é que, embora não haja um compromisso por políticas realmente comprometidas com a situação, a EJA vem lentamente se consolidando.

O que tenho observado, em particular, é que experiências institucionalizadas têm se legitimado pela busca de novas propostas pedagógicas e têm obtido bons resultados, como por exemplo, o SEJA, forçando o repensar, inclusive, as políticas públicas estaduais e municipais vigentes. O próprio PEFJAT, nesse sentido, tem evidenciado crescimento, desde a sua criação, haja vista a referida obtenção da autorização pelo Conselho Estadual de Educação, em caráter de experiência pedagógica. Esse tipo de reconhecimento torna-se incentivo para que se empreendam mais pesquisas sobre as diversas áreas em EJA a partir do Programa e, como no caso do presente trabalho, em especial, a partir da sala de aula, onde se desenvolve e se constitui o currículo.

O compromisso do retorno oficial às demais esferas sociais se dará, por relatório, em dezembro de 2001, período em que o PEFJAT será submetido à avaliação do referido Conselho, com vistas à renovação da autorização para o segundo período de funcionamento¹³.

A Especificidade Retratada: Educadores e Educandos

O aluno adulto, em geral, é um trabalhador que teve pouco tempo de permanência na escola. Porém observam-se, em sua *prática discursiva* cotidiana¹⁴ as marcas deixadas por esta presença. Nas experiências com esses trabalhadores constatei, pelo que já foi apresentado, que eles falam *do lugar da exclusão*. Seguidamente ouço as falas que vêm reafirmar esta condição do

¹³ Esse retorno já vem acontecendo. As experiências e pesquisas desenvolvidas no PEFJAT têm sido socializadas nas diferentes esferas, por meio de ações de extensão: relatos de experiências, cursos de capacitação junto a escolas e diversos municípios do Estado. Nesse mesmo sentido, a revista do Programa tem colaborado. Atualmente, estamos trabalhando na construção de nossa página, na Internet, com o objetivo de ampliar esse diálogo.

¹⁴ Mesmo os adultos que nunca freqüentaram os bancos escolares têm claramente construída a imagem do que é uma escola e como são as relações que nela se processam. Esta é uma construção-saber social.

abandono social em que muitas vezes se encontram, em função de sua não escolarização.

Além disso o que observo, em geral, é que eles têm fortemente “inculcado” em si o modelo da escola que os excluiu: a escola regular tradicional. Por isso, os adultos pouco-escolarizados portam discursos em que o professor, em seu lugar, é a autoridade, enquanto o aluno, em seu espaço, é o que não sabe, o que tem muito a aprender.

Conforme Orlandi (1987), “ a apropriação deste discurso pelo aluno também está relacionada com a imagem que ele faz do professor”, pois ao manifestar o discurso pedagógico, o professor se legitima em autoridade pelo discurso científico do qual faz uso em sala de aula. Desta forma, o que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, sob este aspecto, e a partir daí, a também dizer que sabe: “ e a isso se chama escolarização”.

Atualmente, observa-se a grande procura dos jovens pela escolarização e não mais apenas dos adultos. Nos estudos de Comerlato (1995), esses jovens, que na sua grande maioria procuram os serviços de EJA, freqüentaram a escola e nela fracassaram ou dela foram expulsos, e são oriundos das periferias urbanas, filhos ou netos dos migrantes rurais. As falhas do ensino regular que geram a evasão e a repetência, são responsáveis pela procura desses jovens que ampliam, cada vez mais, a necessidade da EJA.

Nessa mesma perspectiva, Moll (1999) aponta que essas elevadas taxas de repetência e evasão representam os processos excludores, o “ que confirma-se pela ausência que se repete tanto na não oferta, quanto na oferta interrompida de oportunidade educativa”.

A escola instituição, a escola sistema, a escola-Estado, e escola modelo de acesso, graduação e incorporação de determinados saberes, explicita-se, ao longo dos últimos três séculos, como espaço contraditório: objeto de desejo e luta de grandes parcelas da população e, ao mesmo tempo, espaço disciplinador ordenador

exclutor e silenciador desta mesma população. (op.cit. p.164)

É a esse desejo e a essa luta, que se faz o compromisso pela busca do sentido da inclusão que a escola pode produzir. Para tanto, torna-se evidente a necessidade de conhecer a EJA em sua complexidade.

A especificidade desse “grupo cultural” (Armellini et al., 1993) reflete-se nas várias situações escolares das diferentes regiões do país e vêm fortemente influenciar os fatores do processo de ensino/aprendizagem, metodologias de ensino, alto índice de evasão escolar, etc. que compreendem e prescrevem a situação da EJA, também em nosso Estado e Município.

Embora estas constatações sejam importantes nesse processo, não posso deixar de mencionar aqui que muito pouco se conhece sobre este aluno adulto, no sentido de compreendê-lo em sua especificidade, no contexto escolar. O que observamos é que estes estudos, em sua maioria, ficam direcionados às questões externas da EJA, como evasão, repetência, etc., deixando em aberto questões que versam sobre o *como* o adulto aprende e a relação da aprendizagem com a sua subjetividade, seus sonhos, sua visão de mundo, utopias.

Buscando compreender o educador de jovens e adultos, faz-se necessário nos remetermos aos fatores sócio-históricos que o constituem.

O que a realidade nos apresenta é uma sociedade que pouco diferencia a concepção do processo educacional da Educação de Jovens e Adultos em relação ao processo da Educação Infantil.

Esta abordagem inicial me faz lembrar, ainda, da concepção tradicional tecnocrata, que concebe o adulto como um indivíduo definido, fechado, já decidido, inclusive para os fins dos investimentos educacionais. Por incrível que nos possa parecer, esses pressupostos ainda fazem eco em nossas falas, principalmente quando propomos ações simplistas e relações distanciadas entre educador e educando na Educação de Jovens e Adultos.

São estes os *sentidos discursivos* que nos condicionam, revelando um panorama de muita indefinição na EJA desenvolvida em nosso país. O que

observamos, em geral, é que esta se faz por professores que não têm a formação específica para a atuação na área. Em sua maioria, encontramos entre estes leigos ou voluntários, em alguns casos, atuando sem possuir experiência em magistério.

Vale ressaltar ainda que a grande maioria dos cursos de licenciatura do país não oferecem a habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Algumas poucas universidades propõem disciplinas, não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de magistério do ensino médio, cujas práticas se restringem à Educação Infantil. No entanto destaco as ações de universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem implementado um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, programas de educação e formação de educadores. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999, também instaurou o seu Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em EJA (NUPEE- EJA), que tem se constituído em espaço de interlocução dessas ações na Universidade e comunidade em geral. Na Faculdade de Educação os professores da área da EJA, ligados ao Departamento de Estudos Especializados (DEE – FACED), propõem disciplinas obrigatórias e opcionais como: Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Educação, Trabalho e Profissão, vinculadas ao curso de Pedagogia.

Dentro deste quadro da realidade nacional, a mim cabe apontar a importância do desenvolvimento de programas de capacitação permanente para esses educadores. A EJA, nesse sentido, se constitui em campo profícuo, pois ser educador de jovens e adultos requer desta forma a abertura de espaços definidos e freqüentes para encontros e reuniões pedagógicas que desencadeiem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores.

Considerando a especificidade que a EJA coloca diante de si, este profissional da educação é fadado diariamente a afastar-se dos caminhos seguros e previsíveis, porque precisa reinventar, inventar, criar e recriar, no seu fazer pedagógico. Esquecer-se destes pressupostos pode resultar em algumas práticas não muito bem sucedidas, mas muito freqüentes, como a transposição

das atividades da educação regular para as classes de adultos, as práticas não significativas ou descontextualizadas, que afastam cada vez mais os alunos da sala de aula, e o cair na “mesmice” da repetição cotidiana, da mesma aula, do mesmo exercício, do mesmo conteúdo.

Sob esse aspecto o educador de adultos é alguém que necessita, acima de tudo, dialogar com seus pares (colegas professores) e com os demais (os autores de obras de diferentes áreas do conhecimento, os alunos, os funcionários da escola, a comunidade) também autores e atores do processo educativo.

Dessa forma, o Educador de Jovens e Adultos é alguém que precisa ser um *leitor de si mesmo*, refletindo, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico, levando em conta o que sabe e o muito que desconhece, as suas contradições enquanto educador, os seus receios e inseguranças, para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar formas de supri-las. É partindo desta leitura, *leitura crítica de si*, que poderá, em exercício concomitante, executar a *leitura do mundo* que o cerca. (Freire, obras diversas).

Sob este olhar, posso destacar a importância do educador enquanto pesquisador. Pesquisador porque investiga/reflete sobre si e a sua prática cotidiana; porque lê, dialoga com autores, de forma crítica, analisando sempre, na busca de elucidar as questões complexas que perpassam a sala de aula. Busco em Freire (1997, p.32) a inspiração para complementar

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se permita e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Mas ser investigador implica ser “intensamente curioso”, a fim de poder despertar e provocar a curiosidade dos próprios alunos, assim como nos fala, mais uma vez, Freire

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Ib.id., 1997, p.97).

É nesta posição de mediador/problematizador, que investiga, no refletir sobre o fazer, fazendo, no exercício da *escuta sensível*¹⁵ em educação (Barbier, 1993), na proximidade de seus alunos e na construção coletiva, que se constitui o Educador de Jovens e Adultos.

Por isso tudo, penso na difícil tarefa que se constitui, para o professor, aproximar a teoria à prática, assim, no cotidiano da complexidade da sala de aula e, reconhecendo a especificidade que a EJA nos coloca, penso em propostas - projetos político-pedagógicos que tenham presentes a idéia de construção coletiva. De modo que as metas, objetivos, temas de relevância social sejam discutidos, dialogados e construídos, em todas as fases do processo e por todos os envolvidos com o aprender/ensinar na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, essa pesquisa de mestrado vem acrescentar a esses estudos, por buscar propostas metodológicas, na sala de aula, que consideram os sujeitos, educandos e educadores de EJA, em sua especificidade. Provocar essa discussão, nesse contexto, reflexivamente, é a contribuição.

A Análise de Discurso: alguns pontos referenciais

[...] todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação

¹⁵ Em: "A escuta sensível em educação", o autor nos chama à busca pela compreensão da complexidade humana, pela sensibilidade. "A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente . A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível (1993, p. 212).

própria ao logicamente estável se exerça sobre ele, explicitamente). (Pêcheux, 1997, p.53)

Em oposição aos estudos lingüísticos conhecidos e que se ocupavam, principalmente, com a ordem da língua e seus significantes, emerge a Análise do Discurso (AD)¹⁶, a qual tem na obra de Pêcheux seu mais importante ponto de referência. Até então, a supremacia do racionalismo do pensamento cartesiano (Descartes) se fazia presente nos estudos científicos da época. A concepção de sujeito e de linguagem, de acordo com estes princípios, se mesclava em uma teoria da transparência, onde o sujeito - “ser universal”, conclusivo, psicológico, calculável e descritível se constituía por uma linguagem também transparente.

Assim, o que a AD visa elucidar é que não há separação entre a linguagem e a sua exterioridade.

Buscando em Althusser, na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, os princípios do ideológico, condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, e em Foucault, com a *Arqueologia do saber*, entre outros postulados, a definição das Formações Discursivas, (Brandão, 1995) aponta estas duas obras como sendo importantes vertentes que fundamentam a AD, além de toda a tradição da lingüística e as contribuições da Psicanálise.

A partir da segunda metade do século XIX, com os estudos de Freud (o inconsciente da psicanálise), as noções de sujeito e de linguagem deixam de ser as mesmas, pois o “ser universal” passa pela influência do inconsciente agindo sobre o consciente, o que lhe remete ao caráter da não transparência e da incompletude do sujeito e da linguagem, sendo pois, sob essa acepção inicial, e mais tarde, aliada aos estudos de Lacan, que se desenvolve a AD.

Foi durante a década de 60 na França, a partir de importantes manifestações que, segundo Maingueneau (1996), se desenvolveu a escola

¹⁶ A AD cabe apontar, não pode ser vista como uma disciplina fechada, pois o próprio Pêcheux a situa em três épocas. Porém, fuge aos objetivos deste trabalho aprofundar essa discussão.

Francesa da Análise do Discurso. Tais manifestações foram dirigidas por três segmentos distintos e encabeçados por: Jean Dubois, no Departamento de Lingüística da Universidade de Paris X - Nanterre; pelo Centro de Lexicometria Político, da Escola Normal Superior de Saint Claud; e por Michel Pêcheux, com a concepção Materialista Francesa da Análise do Discurso.

Na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, em seu terceiro capítulo, Pêcheux (1995) refere-se à origem da teoria materialista do discurso e nos remete a uma reflexão sobre as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção.

Para ele a ideologia é responsável pela evidência nos discursos. É a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, e é na evidência provocada pela ideologia que se constituem os saberes universais. Pêcheux (1995, p.159-160) justifica seu postulado com o dizer: “um soldado francês não recua”, que significa, portanto “se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato você é, então você não pode/deve recuar (...)”. “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão(...)”, que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem(...)”. E é nesta falsa transparência de linguagem que se “esconde” o caráter material do sentido, pois este fica determinado pelas posições assumidas pelo sujeito (Formações Ideológicas - FI) e que determinam o que pode e o que deve ser dito (Formação Discursiva - FD). É numa Formação Discursiva que as palavras recebem o seu sentido.

Pêcheux denomina interdiscurso o lugar onde se situam os saberes, os pré- construídos no nível da memória; e de intradiscurso, à materialidade discursiva, mais especificamente o nível do texto. Vai dizer ainda que é no interdiscurso que reside a identidade presente, passada e futura dos enunciados. Lá é o lugar das antecipações-formulações imaginárias que designam “o lugar que destinador e destinatário atribuem a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (...) e são estas antecipações que vão fundar estratégias do discurso. (BRANDÃO, 1995,p.36).

É esse mecanismo ideológico que constrói as antecipações, construindo transparências, produzindo evidências que colocam o homem em sua relação imaginária com suas condições de existência. Nesse sentido, é trabalho da ideologia a constituição do sujeito e do sentido.

Assim, o sujeito, para a AD, é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Essa pressuposição, apresentada aos indivíduos sempre “já interpelados pela ideologia como sujeitos”, é enunciada por Althusser (1981p.102), quando apresenta a noção de “forma sujeito” como trabalho da ideologia.

Em discussão sobre essa questão, Gallo (1999 p.4) elucida:

[...] por uma construção imaginária o sujeito tem, originariamente, uma imagem de si, imagem essa que o projeta, pela primeira vez por inteiro, uno, quando até então ele não fora senão fragmentos, sensações deslocadas. Essa imagem de unidade é dada pelo outro que o vê como “um” e permite que ele assim se veja refletido. Essa constituição imaginária de si só é possível em razão da capacidade simbólica de todo sujeito, ou seja, pela condição que todo homem tem de interpretar.

Segundo Lacan, o real para o sujeito é o impossível. O que projetamos, então, são realidades que variam, mudam, assim como a nossa identidade. Por isso é possível dizer que não há unidade no sujeito, só como efeito imaginário, bem como, não há unidade no sentido.

São essas evidências que fornecem aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências, conforme Orlandi (1999), se dão de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia. Nesse sentido, o sujeito ‘vive’ a ilusão de que é sujeito - origem/fonte do seu dizer.

De acordo com a autora, os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo, como

Uma relação determinada do sujeito-afetada pela língua com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. (op.cit. p.47)

Atravessado pela linguagem e pela historicidade, sob o modo do imaginário, o sujeito vive a ilusão de ser o dono do seu dizer, pois estando sujeito à história e à linguagem, para se constituir (produzindo sentidos), é afetado por eles. Nesse movimento adquire uma “forma-sujeito histórica”, ao mesmo tempo livre e submissa: que pode tudo dizer, “contando que se submeta à língua para sabê-la”. Conforme a autora, essa é a base do que chamamos assujeitamento.

Sob a perspectiva desse movimento, o sujeito da AD, como posição, atrelada aos lugares sociais definidos, está sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também, à regra. Nesse movimento se constitui, reproduzindo e produzindo novos sentidos, rejeitando alguns e ressignificando outros.

E é na consideração deste indivíduo, enquanto “sujeito” inconcluso, histórico, cultural e socialmente constituído pela integração com o outro e com o meio, em constante interação, que se constituem os pressupostos da Análise do Discurso.

Partindo desses princípios, então, esta disciplina vai se ocupar com o que está “por detrás” dos enunciados e vai buscar no ideológico a relação entre o “dito” e o “não dito”, a partir das posições de sujeito ocupadas pelos indivíduos, na sociedade.

Segundo Brandão (1995, p.40) “cabe à AD trabalhar seu objeto (o discurso) inscrevendo-o na relação da língua com a história, buscando na

materialidade¹⁷ lingüística as marcas das contradições ideológicas.” E são estas contradições ideológicas entrecruzadas ou não nos enunciados, a partir das posições de sujeito assumidas pelos indivíduos que, segundo a autora, vão determinar a materialidade discursiva. “São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam, conforme Pêcheux (1995 p.160) o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”.

Reiterando a perspectiva de Pêcheux, Orlandi (1996 p.18) afirma

As formações discursivas são componentes das formações ideológicas. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. Por exemplo: o sentido da palavra “abertura” é diferente para os que estão no poder e para a “oposição”.

A linguagem assim não é vista como instrumento de comunicação. Vê-la sob esta perspectiva é considerá-la também como trabalho simbólico, mas social - da relação necessária entre o homem e sua realidade natural, por processos histórico-sociais.

Conceber a linguagem com este olhar é considerar nesse processo as Condições de Produção do Discurso, compreendida como a situação, o contexto histórico-ideológico-social, em que os enunciados são produzidos, a partir da relação entre os interlocutores. Por isso, compreender o espaço da sala de aula, permeado pelo discurso pedagógico, se faz necessário.

O Discurso Pedagógico (DP)

¹⁷ Para a AD, materialidade lingüística são as formulações, produzidas nos pronunciamentos orais e escritos, pelos sujeitos.

Na escola e, especialmente, no ensino de língua materna, a Análise do Discurso pode trazer contribuições. Nesse sentido torna-se importante citar o trabalho de Orlandi (1987) que, ao classificar o Discurso Pedagógico como pertencente ao tipo autoritário, propõe, num ponto de vista crítico, que sejam planejados meios de “quebrar” a circularidade e a rigidez dos papéis de professor e de aluno, bem como a relação com o conhecimento.

A autora caracteriza o DP como sendo de tipo autoritário e apresenta “elementos” que justificam sua posição, apontando, como exemplos, o caráter de circularidade e repetibilidade desse discurso, indicando os fatores próprios que, a partir de uma ordem social definida, o tipologizam. Nesse sentido ela apresenta, entre outras: o *ensinar*, que aparece como “inculcar” e segue as leis do interesse, da utilidade ou informatividade e o *é porque é*, que leva a conclusões exclusivas e dirigidas - pelo seu caráter de cientificidade da verdade repassada como científica, da qual o professor, em posição legitimada socialmente, seria o porta-voz.

Ainda, sob esse enfoque, coloca essa circularidade como resultado de um “efeito ideológico” do “é porque é”. O instituído, pré-definido e determinado institucional e socialmente é o que está nas formações imaginárias e se manifesta discursivamente, naquilo que “pode e deve ser dito (formações discursivas), a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada” (Pêcheux, 1995).

É socialmente constituída esta imagem do professor como autoridade legitimada e que professa o saber. Os professores, em sua maioria, em seu papel, fazendo uso dessa autoridade que lhes é conferida por sua posição e pelas relações de poder nesse espaço vigentes, fazem uso desse DP e daquilo que ele é, e o mostram (revelam), em sua função (a de ensinar), sem questionar.

Se a situação em que é realizada a aprendizagem faz parte da linguagem produzida, ela está atestada no próprio texto, em sua materialidade, como mais adiante poderei exemplificar, nesta pesquisa.

Essas considerações, a meu ver, servirão como ponto de partida para um repensar o discurso pedagógico e suas implicações na constituição da autoria, que tem como protagonistas o sujeito-leitor e sujeito-autor.

Enfatizando a autoria na escola

Para Orlandi (1996a, p. 82) a escola, “enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”, e para tanto atribui à escola as funções de legitimar as leituras distribuídas pelas diferentes áreas do conhecimento, com criticidade, “modificando as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

Assim a escola poderia buscar o “desequilibrar” - deslocar sentidos, “trabalhando” para que os diferentes gestos de interpretação se manifestem, para que os *sujeitos*, assumindo novas posições, possam ver outros lugares (lugar de sujeito-leitor / lugar de sujeito-autor).

Partindo do olhar dos críticos em relação às obras, em *O que é um autor?*, Foucault (1969) coloca a autoria em questão, evidenciando-a como sendo uma função do sujeito; a função autor que pode ser desenvolvida em diferentes instâncias.

Enuncia, então, a figura do autor como ‘alguém’ que se individualizou na cultura, estatuto que lhe foi atribuído pelas investigações sobre autenticidade, pela maneira como os críticos visam à ligação autor-obra.

E vai mais além:

[...] o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto.(op.cit. p.57)

Assim, o nome do autor não estaria simplesmente situado no estado civil dos homens nem na ficção da obra, mas na “ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular”. A função autor, como fundadora de discursividades outras, seria assim característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

Orlandi (1996b) amplia essa discussão, abrangendo a função autor para além das relações autor-obra, como produção original. Assim relata a autora:

Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição enfim. (op.cit. p.69)

Nesse sentido, o autor, nessa função, seria o responsável pela produção de um lugar de interpretação entre outros lugares, já instituídos. Assim, o sujeito só se constitui em autor se o que ele produzir for interpretável, assumindo essa posição e se representando nesse lugar.

Tratando do modo de assunção da autoria pelo aluno na sala de aula, Gallo (1995) mostra, em atividade de produção textual, que o fecho arbitrário, mas necessário de um texto torna-se fim por um efeito da posição-autor, o efeito de sua unidade e de sua coerência. A textualidade, no discurso escrito, resulta desse processo.

Para essa autora a prática da textualização na escola, como evento discursivo, seria resultado do confronto entre o Discurso Pedagógico e um Discurso de Escrita que “cunha a estrutura lingüística de determinada forma, justamente dando a ela uma materialidade (histórica) de escrita”.

Em *Discurso da Escrita e Ensino*, Solange Gallo apresenta pesquisa que desenvolveu junto aos alunos da quinta série como prática de textualização, visando à produção e publicação dos textos, por eles produzidos.

Nessa situação, o aluno se encontraria determinado por uma posição-sujeito-escritor. Assim, exemplifica a autora, a partir de sua pesquisa:

[...] ao abrir o livro de Daniela, pode-se ler o seguinte enunciado: “Esta é uma história muito bonita. É a história da flor Marietinha”. Entendemos que no momento da produção desse enunciado, o aluno já estava determinado por uma posição-sujeito-escritor (do discurso literário) e daí pôde dizer dessa forma (produzindo o efeito de já-saber, mesmo quando a história da flor Marietinha não era conhecida, nem pela própria escritora que ainda não a tinha escrito. (Gallo, 1997, p.9)

Conforme a pesquisadora, o evento discursivo apresentado por Daniela, com seu efeito de fechamento produzido pela “história muito bonita” faz parecer existir uma anterioridade e responsabilidade imbuídas no que Gallo define como “um efeito de causa”, reafirmado por tantos outros que apareceram no interior da obra.

Nesse contexto, esse efeito de causa se transforma no puro efeito do pré-construído, o efeito-autor. E continua:

Esse novo enunciado que não é exatamente literário (pela forma de editoração, experiência do escritor e condições de produção de um modo geral) mas não é tampouco um enunciado do DP (pois não se caracteriza por ser autoritário, nem circular...) constitui-se em um novo enunciado que materializa uma nova forma de discursividade, aquela que queremos como lugar de produção de texto na escola, resultado da prática de textualização. (ib. id., p.11)

O Discurso Pedagógico, na forma como se constitui, não permitiria por si só, o efeito-autor. Porém, pela prática da textualização esse efeito se torna possível, pois além de ser sujeito-aluno, como produtor, torna-se predominantemente um sujeito na Formação Discursiva dominante de um outro discurso, nesse caso, o Discurso Literário. Nesse sentido, o efeito-texto produzido,

por seus fragmentos, como um todo, produz o efeito-autor. O autor, então, é o efeito resultante do espelhamento de um sujeito no texto. Esse espelhamento é que produz o efeito de realidade de um “sujeito”, inteiro, responsável pelo seu dizer.

Na prática da textualização a produção de texto deixa de ser o objeto e passa a se constituir como prática de fixação, de escrituração de um fragmento. Nessa perspectiva o que se tem é um fragmento definido, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção. O texto passa a ser definido, então, pela sua inscrição, pela sua escritura. Assim, engajado em um discurso de escrita específico, ter-se-ia uma noção de fechamento, conclusão específica da atividade de textualização: o efeito texto.

Mas Teixeira (1990, p.61), em sua pesquisa na qual procura examinar a relação professor/aluno, a partir de proposta de produção textual narrativa no âmbito da educação escolar, adverte

Na situação escolar, não basta que o aluno escreva para ser autor; escrevendo, ele apenas é escrevente. O que, justamente, distingue o escrevente do autor é o envolvimento desse último com seu texto, de tal modo que ele saiba com que estratégias está lidando quando escreve.

O professor de língua necessita provocar os alunos à reflexão lingüístico-pedagógica, no sentido de que, ao longo dessa prática os educandos percebam o processo no qual o aprender a escrever os engaja, a fim de que possa buscar o controle dos mecanismos com os quais está lidando, ao escrever, porque é nesse processo que se evidencia a passagem do aluno enunciador a autor.

Orlandi (1996a, p.80) elenca esses mecanismos em duas ordens: *a do domínio do processo discursivo, no qual ele se evidencia autor e a do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor.*

Sem esquecer que esse processo implica a inserção do sujeito na cultura, a posição dele, no contexto histórico-social, é fator relevante. Dessa forma investiguei, de antemão, essa inserção dos alunos, sob o ponto de vista discursivo.

Pesquisa Preliminar: desvelando sentidos

Tendo em vista realizar uma análise discursiva da produção dos alunos, conforme referi na introdução, selecionei os recortes discursivos dos alunos, funcionários da universidade, com o objetivo de desvelar as posições de sujeito por eles manifestadas. Esse trabalho consistiu num estudo preliminar, através do qual pude aprofundar o referencial teórico do discurso, considerando a questão educacional a que me propunha desenvolver na pesquisa de Mestrado.

Orlandi (1996b), situando seu ponto de vista sobre a relação entre discurso e outras áreas do conhecimento, coloca a AD, em seu modo de constituição, no espaço das relações entre as disciplinas. Pelo fato de ocupar estes espaços na Lingüística, Sociologia, Antropologia, Psicanálise etc, a autora categoriza a AD enquanto uma disciplina de “entremeio”.

Desta forma, define a autora

Procuraremos mostrar como, ao trabalhar nesse entremeio de disciplinas, a AD coloca uma relação crítica intrínseca, por trabalhar justamente a sua contradição. Se a lingüística deixa de fora a exterioridade (que é objeto das ciências sociais) e as ciências sociais deixam de fora a linguagem (que é objeto da lingüística) a AD coloca em questionamento justamente essa questão excludente, transformando por isso mesmo, a própria noção de linguagem (em sua autonomia absoluta) e a de exterioridade (histórico-empírica). (op.cit. p.26)

A heterogeneidade dos dizeres considerados para análise se manifestava por vozes diferenciadas, tais como as que se referem ao lugar de trabalhador, trabalhadora, de marido, pai, mulher e de mãe. Porém, como

representavam uma predominância específica, elenquei-os em quatro grupos, como exemplificam as formulações a seguir, a partir das quais realizei a análise.

UM LUGAR DE EXCLUSÃO

(a) “ Voltei a estudar porque estava fazendo falta na minha vida. **Sou servente de limpeza e quero fazer concurso pra coisa melhor.**” (J.A; m)

(b) “ Sempre tive dificuldade nos concursos e tinha poucas chances de aprovação.”
“**Só vence na vida quem tem estudo.**”
(J.A; m)

(c) “Não só os jovens devem aprender. Todos os que tiverem **coragem** devem estudar.” “[...] há muitos critérios. Uns dizem que *eu estou muito velha* para voltar estudar, mas eu respondo que é muito bom, pois só assim eu posso conversar com outras pessoas sem sentir vergonha.”(D.M; f)

A posição de sujeito manifestada nestas falas iniciais expressa a exclusão social à qual os trabalhadores - alunos do PEFJAT - estão submetidos. Indica o lugar de inferioridade e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que o estudo significa a passagem para outro lugar - possibilidade de **ascensão profissional**. Estes recortes apontam, em uma visão geral, que os adultos

trabalhadores assumem sentidos de uma formação discursiva pedagógica caracterizada como do senso comum, cujo enunciado seria: “Através do estudo haverá ascensão.”

Une-se a isso o fato de a universidade se constituir no local privilegiado onde os saberes se produzem e circulam. A supremacia do *trabalho intelectual* mostra a contradição referente ao fato de os alunos atuarem na UFRGS em atividades de apoio - *trabalho manual*. Esta contradição, na universidade, já vem demarcada pela própria segmentação, nesta ordem, dos papéis de professor, aluno e “funcionário”¹⁸, o que também serve para reforçar, como nos revelam as formulações dos servidores técnico-administrativos do PEFJAT, as marcas do discurso de exclusão do campo que se entende como dos “conhecimentos de prestígio” nesse local. A própria carreira dos técnicos acentua a fragmentação entre eles, apontando níveis de diferentes forças de trabalho, na universidade: NA (apoio), NI (intermediário) e NS (superior). Há relatos de servidores-alunos exemplificando que em viagens a trabalho, as diárias “de quem atua em cargos de NA é extremamente inferior às demais categorias “...é como se a gente tivesse que trabalhar pesado, na mesma carga horária, no mesmo local, durante o mesmo tempo, ...comendo menos, parando em hotel pior...”. Talvez por esses motivos também é que, como trabalhador da universidade, “Voltar a estudar é para quem tem “coragem” para isso, é uma forma de poder “conversar com os outros sem sentir vergonha”; na formulação (c) uma posição de resistência fica explícita.

¹⁸ Funcionário entre aspas porque oficialmente no Serviço Público Federal, em particular, nas universidades brasileiras, coexistem os servidores: docentes e técnicos-administrativos. Essa forma discursiva específica de tratamento, por si só já pode referendar o distanciamento entre as posições de sujeito e as suas diferentes implicações: o professor e o funcionário na instituição (a academia).

ATRIBUIÇÃO AO OUTRO DO SEU DESEJO DE ESTUDAR

- (d) “Voltei a estudar por diversos motivos: primeiro porque **fui incentivada por meu marido e meus filhos**”.(S.H., f)
- (e) “(...) Nesta época **fui chamada** pelo meu **coordenador** que disse haver me inserido no curso da Reitoria”. (O.V., f)
- (f) “ (...) **minha esposa** tem curso superior, meu **filho mais velho** está concluindo o segundo grau, **o mais novo**, com onze anos está na 6ª série e tudo isto pra mim foi um incentivo para voltar a estudar”.(S.B.)
- (g) “(...) a maior invenção que a **professora Neusa e os outros** poderiam oportunizar”.(V.M., f)
- (h) “(...) em 1991 **o meu diretor e sua secretária** que sabiam da minha vontade de estudar, **me inscreveram** no programa”.(V.M.,f)
- (i) “ **Mauro** veio me falar desta oportunidade, mais como **um prêmio** pelo meu esforço

no trabalho, e assim eu vim me matricular no curso”. (M.O., m)

*(j)“Voltei a estudar porque **ganhei** esta oportunidade”. (T.O., f)*

Podemos observar que, na maioria das ocorrências, os alunos remetem a um **outro** a dívida de lhes ter oportunizado a entrada no programa ou, mais especificamente, por lhes ter oferecido a possibilidade de poder freqüentar o curso, como se o seu próprio querer não lhes garantisse o acesso ou não lhes fosse permitido.

Nas formulações “d” e “e”, com as expressões “fui chamada” e “fui incentivada”, o uso da voz passiva vem demarcar o apagamento do agente das ações que representam a volta aos estudos. Esse emprego vem enfatizar a importância da presença deste *outro* nas falas desses adultos. Em alguns casos, este *outro* tem uma autoridade consagrada na UFRGS, o que lhes dá um certo “apoio externo”, como em “e”. Falam mais uma vez do lugar dos excluídos, vêm no programa uma alternativa para iniciar sua saída deste lugar e, para tanto, buscam a justificativa dessa decisão em alguém que esteja em posição superior. Assumem assim a posição de pacientes e não de agentes das ações representadas pelos verbos incentivar (“fui incentivada”), chamar (“fui chamada”), e inserir (“me inserido”)

Nesse estudo este *outro*, fortemente evidenciado nas falas dos alunos, pode relacionar-se aos sentidos resumidos no esquema a seguir:

O outro nas falas dos alunos

⇒ tem autoridade consagrada na UFRGS – apoio externo (diretor, secretária, etc.);

⇒tem uma certa autoridade pela proximidade/parentesco – apoio interno(mulher, filho, etc.);
⇒ é o responsável por sua entrada e permanência no programa;
⇒desvela-se pelo uso da voz passiva ⇒ apagamento do agente das ações que representam a volta aos estudos ⇒ condição de paciente e não de agente da ação (incentivar, chamar, inscrever)
⇒evidencia o sentido de prêmio – dádiva recebida.

O SENTIDO DO ASSISTENCIALISMO

(l) “Muito obrigada pela **paciência de vocês professores!**”

(m) “Tudo isso graças a **esses professores que se fizeram heróis** para nos ensinar. Nós que estávamos parados há muitos anos e eles, **homens com muita força de vontade venceram os obstáculos**”.(S.A.,m)

Eles assumem o fato de que já foram excluídos da escola regular, não possuindo mais a idade de freqüentar a escola básica, assimilando esta condição, que parece evidente para todos na sociedade. Vêm a possibilidade de freqüentar a escola não mais como um direito, mas sim como a simbolização da gratidão de alguém (“um prêmio”, “ganhei”), incorporando desta forma uma Formação Discursiva “**assistencialista**”.

A RESISTÊNCIA COMO POSIÇÃO DIFERENTE

(n) “**Eu** voltei a estudar porque eu **realmente quis!**” (M.J.S., f)

(c) “**Não só os jovens podem aprender.** Todos os que tiverem muita coragem devem estudar.(...)há muitas críticas. Uns dizem que estou muito velha para voltar a estudar, mas **eu respondo que é bom**, muito bom, pois só assim **eu** posso conversar com as outras pessoas sem sentir vergonha”.(D.M.,f)

(o) “**Eu estou de parabéns** porque voltei a estudar depois de 40 anos!”(S.A., m).

Este quarto grupo de enunciados nos revela uma posição de sujeito diferenciada das demais, onde há ênfase no uso da 1ª pessoa do singular. Em c, como disse anteriormente, uma posição de **resistência** é assumida. “É preciso ter muita coragem” para poder resistir à pressão que vem de fora, às críticas até mesmo de colegas de trabalho, como muitas vezes nos dizem as mulheres alunas do PEFJAT!

O movimento do resistir pode estar fortemente ligado às questões de gênero. Muitas mulheres fazem da sala de aula o seu espaço de luta contra posições/filiações ideológicas machistas. Por isso torna-se relevante apontar que estes três enunciados são de mulheres trabalhadoras da/na universidade.

Este estudo aponta, em especial, para uma questão que até então passava despercebida, por mim: a da **heterogeneidade** da/na sala de aula. Heterogeneidade, aqui, no sentido das diferenças que caracterizam os alunos. Essa palavra, no entanto, passa a assumir o “status” de categoria, nos estudos sobre discurso. Refiro-me, aqui, à teorização de Authier Revuz (1990). Segundo a autora, há formas explícitas e implícitas de heterogeneidade e, sob essa

perspectiva, afirma que a “heterogeneidade constitutiva do discurso está implicitamente ligada à própria heterogeneidade constitutiva do sujeito”. O sujeito ‘dividido’ apresentado por Freud, já na segunda metade do século XIX e revisto por Lacan, apontava para uma concepção de discurso atravessado pelo inconsciente, resultado de uma estrutura complexa – efeito da linguagem, representando um sujeito descentrado, dividido, barrado.

Partindo de formas marcadas que atribuem ao outro um lugar, lingüisticamente descritível, nitidamente delimitado no discurso, passando pelo continuum das formas que indicam no discurso, a presença do outro, chegamos, inevitavelmente, à presença do outro – às palavras do outro, as outras palavras, em toda a parte, sempre no discurso, que não depende de um enfoque lingüístico (idem, p.4).

No fio do discurso, ou seja, nas formulações produzidas pelo sujeito na enunciação, pode ser constatada a "heterogeneidade mostrada", que sempre tem como fundo a "heterogeneidade constitutiva".

Assim como, de forma simples, fora analisada a **heterogeneidade mostrada**, marcada nas falas dos jovens e adultos, alunos do PEFJAT, por suas posições de sujeito: trabalhadores, trabalhadoras, homens e/ou mulheres, pais, mães, filhos, filhas, estudantes, ..., pelos usos da voz passiva, pronomes de primeira pessoa do singular, das retomadas e retificações, provérbios, etc., que para serem explicitadas, interpretadas, necessitaram ser remetidas a um exterior, estas marcas explícitas nos conduziram, também a uma **heterogeneidade constitutiva**, podendo representar as lutas travadas no sujeito, inconscientemente, que manifestam as vozes sociais às quais o sujeito adere ou não.

Os resultados dessa pesquisa preliminar foram de suma importância para a continuidade do Mestrado e, também, para que pudéssemos aprofundar discussões sobre possíveis práticas em EJA¹⁹.

A Pesquisa-Ação na Escola

A pesquisa-ação consiste num referencial teórico que também serviu para direcionar esta pesquisa, porque possibilita o refletir sobre o fazer, *fazendo*, unindo a perspectiva teórica à prática de sala de aula, considerando a todos os envolvidos no processo de pesquisa, enquanto sujeitos investigadores e investigados, comprometidos no fazer, no refletir sobre as tarefas e no refazer, a partir de novas reflexões.

Kemis e McTaggart (1988) definem a pesquisa-ação como uma forma de indagação introspectiva coletiva, empreendida por participantes de situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão dessas práticas e das situações que ocorrem.

O caráter democrático e participativo dessa modalidade de pesquisa, que leve em conta necessidades e limitações dos sujeitos nela envolvidos, oferece as condições básicas para que se procedam as modificações. A pesquisa-ação pressupõe uma intervenção essencialmente participativa na qual os sujeitos determinam o rumo do trabalho.

Segundo Serrano (1990 p.78)

“A investigação na ação se orienta para melhorar a ação e contribuir para a resolução de problemas com uma visão dinâmica da realidade, pois reconhece que os fenômenos educativos estão sempre inter-relacionados”.

¹⁹ Esse trabalho foi apresentado na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, em 1998.

Para esta autora, a investigação-ação vai além da função de formar pessoas, pois aperfeiçoa a prática docente, enriquece a professores e alunos, melhorando a qualidade do ensino, ajudando o professor a resolver suas dificuldades, por partir de problemas da prática pedagógica, tal como surgem, em seus contextos naturais.

Para Carr e Kemmis (1988, p.122)

[...] a pedra de toque da investigação educativa não será o seu refinamento teórico, nem sua capacidade para satisfazer critérios derivados das Ciências Sociais, mas acima de tudo sua capacidade para resolver problemas educacionais e melhorar a prática da educação.

Considera-se ainda que este processo não se constitua por etapas fechadas, a serem seguidas de forma rigorosa, etapa por etapa. Vale ressaltar o ir e vir da pesquisa na ação, em diálogo constante, que vem do compromisso assumido pelo grupo, em todo o período da investigação.

Mutti (1997 p. 30) aponta que a disposição para pesquisar a prática tende a desacomodar os sentidos vinculados às práticas pedagógicas tradicionais:

Cria-se, desse modo, uma perspectiva de criatividade e inovação que se alicerça numa postura indagadora que desafia a tendência à repetição do mesmo e dá lugar ao diferente, resgatando a importância da verdadeira experiência de ensinar e de aprender para o sujeito-professor e seus alunos, situados historicamente no tempo e no espaço.

O que os estudiosos sobre a temática propõem, em especial Carr e Kemmis (1988) é que os professores constituam, na escola, "comunidades reflexivo-críticas" que questionem/resistam a práticas pedagógicas alienantes. Esses posicionamentos poderiam desencadear novas práticas por parte de educadores e educandos, em processo de ação-reflexão-ação, gerenciando procedimentos de investigação-ação instaurados por outros sentidos.

Porém, vale aqui lembrar que esta postura epistemológica não se coaduna com práticas desorientadas, sem planejamentos, que poderiam originar um "laissez-faire". O que essa concepção supõe é a participação dos interessados na própria pesquisa, organizada em torno de determinadas ações: algumas, planejadas previamente após a reflexão sobre a ação e outras, que vão se constituindo ao longo do processo.

Nesse sentido, não se pode esperar que a atitude da investigação sobre a sua própria prática dependa, exclusivamente, da iniciativa dos professores.

Conforme acentua Johnston (1994) apud Cechin (2000, p.26),

[...] quando um professor faz investigação ação, a sua inicialização tem influência externa de um motivador como um grupo de facilitadores ou de pesquisadores de universidade [...] e que, a maioria das publicações que divulgam a investigação nas escolas são centralizadas pela ação de grupos de professores organizados por um investigador externo à escola que tenta trabalhar a prática desses professores[...].

A autora aponta, como fatores desencadeantes dessa situação, “as separações que as instituições de ensino fazem entre prática e teoria, o isolamento dos professores em suas áreas de conhecimento, o que dificultaria um processo interdisciplinar e a falta de tempo” responsáveis pelo seu não engajamento num grupo de pesquisa, por iniciativa própria. Torna-se importante, diante disso, que as interferências "externas" se construam de forma integradora, de modo a trazer benefícios a todas as partes envolvidas.

No caso do PEFJAT, a junção teoria/prática já está proposta em seu próprio discurso fundador, à medida que o programa se constitui como espaço propício para a produção de conhecimentos sobre a EJA.

A minha pesquisa de Mestrado, acredito, reflete o sentido desse enunciado discursivo do Programa que incentiva a capacitação dos professores em seu fazer docente na Educação de Jovens e Adultos. A busca do Mestrado se

tornou uma decorrência da adesão a esse sentido, e foi com esse engajamento que subsidiei e concretizei a possibilidade de investigar a minha prática.

Com esse olhar investigativo, busquei saber mais sobre novos procedimentos metodológicos para o ensino da língua materna, que mesmo voltados para a escola regular, pudessem ser revistos para o contexto do ensino de jovens e adultos trabalhadores.

Encontrei apoio em Jolibert (1994) e Kaufman e Rodríguez (1995) que apontam para práticas pedagógicas, a partir de referencial da Pedagogia de Projetos, na qual a produção textual ocupa um lugar central, no ensino de língua materna, inserida em situações mais reais de interlocução.

Segundo essas autoras, essa pedagogia de projetos possibilita que os alunos vivenciem as diferentes etapas de produção de tipos variados de textos²⁰, produzindo, como exemplos: jornais-murais, coletâneas, cadernos de autoria, apresentações ao vivo ou filmadas..., que seriam divulgadas num âmbito *para além da sala de aula ou da escola*, para um número mais amplo de interlocutores.

Para tanto, rediscutem a perspectiva textual, considerando a não existência de uma tipologia única, sistemática e explícita, como ainda propõem alguns planejamentos didáticos. Deste modo, enfatizam Kaufman e Rodríguez (1995, p.11):

[...] podemos encontrar uma diversidade de classificações que levam em conta diferentes critérios: funções da linguagem, intencionalidade do emissor, prosa de base, traços lingüísticos ou estruturais, efeitos pragmáticos, variedades da linguagem, recursos estilísticos e retóricos, etc.

Sob esses aspectos, remetem a características tipológicas encontradas nos diferentes tipos de textos, a partir das caracterizações lingüísticas dos mesmos, por suas funções ou tramas.

²⁰ Conforme detalharei mais adiante, adotei, nesta pesquisa, a perspectiva textual de Adam (1987).

Nessa perspectiva, apontam os benefícios dos projetos que buscam os leitores em potencial dos textos que serão produzidos, enfatizando:

Produzir um texto escrito equivale a decidir o que se vai escrever, qual a forma adequada de fazê-lo, tentar uma primeira vez, lê-lo, corrigi-lo e escrevê-lo, reorganizar o conteúdo e a forma, etc. (Ib. id. p. 51)

Com o intuito desse exercício de "reificação", ou seja, como tomada de distância do autor ao texto, para melhorá-lo, sugerem aos educadores, na leitura que faço, o registro e a organização de seus planejamentos, não de forma fechada, rígida, pronta, mas a fim de se estabelecerem objetivos em ensino de língua materna.

Sob essa inspiração é que, neste estudo, a proposta de pesquisa-ação, que busca aproximar teoria e prática, assumiu, em algumas sessões de trabalho desenvolvidas em sala de aula com o grupo de alunos, o caráter de oficinas.

Segundo Ander-Egg (1991, p.9), oficina

[...] é uma palavra que serve para indicar um lugar onde se trabalha, se elabora e se transforma algo para ser utilizado. No sentido pedagógico, se trata de uma forma de ensino e sobretudo de aprender, mediante a realização de algo que se faz conjuntamente. É um aprender fazendo, em grupo.

Conforme este autor, o espaço da oficina possibilita, no aprender fazendo, uma visão real de construção de conhecimento através de um processo cooperativo de discussão para a resolução das situações-problema: desafios a serem experienciados. Assim compreendo esse espaço como local ideal para se analisar uma tarefa/problema como totalidade em busca de sua solução (com a autonomia da auto-reflexão para a ação em/no grupo).

A oficina, enquanto espaço de indagações, se constitui em instância de aprendizagens que partem do aprender a participar até o aprender com o outro. Nesta instância, certezas e verdades absolutas são substituídas por

certezas e verdades diversificadas, se bem fundamentadas. Regras de convívio se estabelecerão para o desenvolvimento do trabalho pelo grupo, considerando-se também que a relação professor/aluno apresentar-se-á bastante diferenciada em relação à situação tradicional. Conforme Goulart (1993, p.44),

o contato próximo oportunizado por essa metodologia, assim como a sua proposta, exige uma dinâmica de trabalho, onde professor e aluno discutem e analisam tarefas e problemas: ocorre tanto no sentido da solução e execução das atividades, quanto na sua busca de caminhos

Por fim, trago a reflexão de Weber (1982 p.36) sobre a articulação entre os saberes sociais e os saberes escolares através da Pedagogia de Projetos

La pédagogie du projet tend à le faire: visant à des réalisations effectives, elle donne un sens aux activités scolaires, comparable à celui des activités sociales. Ce faisant elle favorise le recentrage du savoir vers les significations fonctionnelles et émotionnelles et une approche moins étroitement disciplinaire: l'activité pédagogique devient en même temps une activité collective, les rôles de divers acteurs étant partiellement redistribués. En modifiant ainsi profondément les pratiques scolaires la pédagogie du projet oeuvrerait dans le sens d'une transformation des rapports de l'école avec l'ensemble de la pratique sociale²¹.

Nesse sentido é que a pedagogia de projetos pode contribuir.

Objetivos, questões norteadoras e área temática

²¹ Trad. A pedagogia de projetos visa às realizações efetivas, ela dá um sentido às atividades escolares, comparadas às atividades sociais. Nesse sentido ela favorece a descentralização do saber em busca das significações funcionais e emocionais e uma aproximação menos estritamente disciplinar: a atividade original ao mesmo tempo uma atividade coletiva; os papéis de diversos atores parcialmente redistribuídos. Modificando assim profundamente as práticas escolares a pedagogia de projetos abrir-se-ia no sentido de uma transformação das relações da escola com o conjunto da prática social.

O objetivo amplo do trabalho nesta fase foi verificar, em relação à pesquisa preliminar já referida, possíveis semelhanças e diferenças em relação ao funcionamento discursivo manifestados pelos sujeitos-alunos, jovens e adultos, do PEFJAT. Desta forma, visou-se aqui ao trabalho pedagógico proposto nessa etapa, que tem como propósito, com base nos referenciais teóricos apontados, possibilitar que os alunos, jovens e adultos se constituam como sujeitos autores a partir da prática escolar de leitura e de produção de textos.

Neste sentido, as questões de pesquisa assim se formulam:

☞ Como possibilitar ao aluno trabalhador situações de linguagem em que ele possa reconhecer e vivenciar diferentes lugares de dizer?

☞ Como possibilitar aos alunos jovens e adultos trabalhadores, a partir de proposta pedagógica adequada, situações em que ele possa ampliar a sua participação no discurso da escrita, reconhecendo as normas desse discurso e ao mesmo tempo, produzindo sentidos seus?

☞ Em que medida os procedimentos de ensino ensejados representam rupturas com o discurso pedagógico tradicional, deixando ouvir as vozes do cotidiano do aluno jovem e adulto e, ao mesmo tempo, possibilitando a apropriação de formas de textualização teatral, inscritas no discurso da escrita?

☞ Quais os sentidos produzidos na interlocução pedagógica voltada para jovens e adultos trabalhadores, a partir da sala de aula, na disciplina de Português como língua materna, dirigida ao trabalho com textos?

Com base nestas questões, define-se a área temática desta pesquisa:

AUTORIA E TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, NA PERSPECTIVA DISCURSIVA.

Remontando ao referencial teórico e às diversas orientações dessa pesquisa-ação, procuro explicitar os sentidos assumidos pelos termos indicados na área temática.

autoria - Considero autoria como processo que permite ao aluno o deslocamento da posição de simples reprodutor de formas textuais na escola, direcionando-se à apropriação de formas de produção da língua escrita para além do discurso pedagógico tradicional. O aluno se apropriará dos modos de produção de um tipo de texto que pertence ao discurso da escrita e que é legitimado, em sua função na sociedade, tendo em vista a elaboração de textos dramáticos a serem publicados na comunidade do Programa e encenados, coletivamente. Desse modo, ampliará as condições de compreensão de sentidos discursivos refletidos na linguagem.

textualização - Compreendo como textualização o processo através do qual os textos de encenação serão produzidos pelos alunos, atendendo às características tipológicas e refletindo sobre cada etapa desse processo. Concebo texto como o lugar onde se manifestam sentidos discursivos. No texto teatral, em especial, a concomitância de várias vozes se manifesta de um modo especial, tendo em vista que a sua produção inclui a perspectiva da encenação, como esclarece UBERSFIELD. (1996 p.35)

L'auteur dramatique n'écrit pas pour se dire, mais pour proclamer que ce n'est pas lui qui parle; sa voix ne se fait entendre (directement) [...] elle est déléguée à d'autres bouches: le théâtre est dialogique par nature²².

O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores – O ensino da língua materna nesta pesquisa representa as atividades voltadas à textualização teatral, realizadas com a turma de nível IV do Programa, no ano de 1997, na qual desenvolvi este projeto, em quatro sessões semanais de trabalho, num total de vinte e quatro, harmonizando-se com as demais atividades curriculares do PEFJAT. Entendo que o ensino, nesta dissertação, inclui a pesquisa, de modo que busquei assumir o papel de investigadora-professora. Algumas sessões de ensino adquiriram o caráter de oficinas pedagógicas, em que

²² Trad. O autor dramático não escreve para se dizer, mas para proclamar que não é ele quem fala; sua voz não se faz entender (diretamente) ela está delegada a outras bocas: o teatro é dialógico por natureza.

professora e alunos trabalham e refletem sobre suas ações. Conteí com a parceria da professora de teatro do Programa, em algumas sessões.

perspectiva discursiva – Com base no referencial teórico da Análise de Discurso, entendo como perspectiva discursiva o enfoque do ensino da produção textual que enfatiza a autoria de peças teatrais de modo que os alunos vivenciem as formas de textualização desse tipo de discurso da escrita. Entendo também nessa perspectiva a análise da produção de sentidos na interlocução pedagógica, pelos sujeitos, manifestando diferentes vozes.

Conhecendo a turma, evidenciando sentidos diversos

A escolha da turma para o desenvolvimento desta pesquisa se justificou pelo fato de os alunos serem formandos e, conforme conversa com os professores da área da linguagem, num primeiro momento e com os alunos, posteriormente, termos observado que os mesmos não tinham desenvolvido, até então, atividades com a produção de textos teatrais, embora a proposta curricular do Programa contemple ações na área da linguagem, que abrangem atividades que começam por reuniões de planejamento e se estendem por ações conjuntas entre os professores da Língua Portuguesa e Artes Cênicas.

De acordo com a filosofia de trabalho do PEFJAT, torna-se inviável uma Educação de Jovens e Adultos que desconsidere o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Sob essa perspectiva que visa ao desenvolvimento da cidadania, busca-se, em especial, o estabelecimento de vínculos, até então quase esquecidos pelo ensino regular, das práticas pedagógicas que consideram os sujeitos em sua complexidade - frutos da razão, emoção, sentimento, sensação, movimento, enfim. A proposta desta Dissertação de Mestrado veio, então, contribuir com o trabalho desenvolvido no Programa, que está sendo construído.

A turma se constituiu por vinte e três alunos em classe, entre servidores da Universidade e membros da comunidade em geral, com idades que

variavam entre dezessete e sessenta anos, além de três crianças que, embora não fossem alunos, diariamente acompanharam suas mães (uma menina de quatro anos, um menino de nove e uma adolescente) ou seja, havia crianças, jovens e adultos que interagiam no mesmo espaço de aprendizagem.

Em algumas práticas pedagógicas da professora da classe, conforme observação que fiz, a interação na sala de aula se dava de forma intensa e espontânea, embora o espaço (estrutura e localização da sala) fosse pouco propício para tal.

Extremamente quente e localizada no Campus Central da UFRGS, antigo prédio da Escola Técnica de Comércio, e funcionando ao lado de uma serralheria, muitas eram as dificuldades no que tange ao falar e ouvir, frente ao intenso barulho produzido por uma serra elétrica. Dessa forma, a estratégia encontrada pelos professores, alunos e funcionários da Universidade era procurar, sempre que possível, saber os horários do funcionamento das máquinas e, nesse caso, fechar portas e janelas para amenizar o problema. Além disso, por localizar-se ao lado de um corredor de acesso a outros prédios da Universidade, freqüentemente éramos abordados por alguns curiosos que ficavam espiando pelas janelas da sala. Vale mencionar que, da mesma forma, em alguns momentos, alunos das outras turmas vinham e se juntavam a nós.

Essa descrição nos mostra o quanto o trabalho pedagógico no Programa se diferenciava das situações tradicionais de sala de aula, desde o espaço físico. Hoje em dia se notam conquistas no espaço físico que mudam essa situação. Atualmente, as aulas do Campus Central estão sendo realizadas no Anexo I da Reitoria e na Faculdade de Educação, em salas mais adequadas.

Iniciando o meu planejamento, travei um contato mais estreito com o trabalho pedagógico que estava sendo realizado com a turma, tendo em vista efetivar minha inserção. Fui observar a sala de aula.

A professora estava trabalhando um texto que versava sobre o êxodo rural. Tratava-se da história de um rapaz do interior que havia saído do campo para tentar a vida na cidade grande. Lá, sofreu discriminação,

principalmente por não fazer parte da cultura letrada e pela falta de qualificação para o trabalho na cidade.

A proposta era desencadear a fala dos alunos no sentido de que opinassem a respeito. A questão era: Você concorda ou não com a saída deste homem para a cidade grande? A partir deste questionamento, manifestaram-se bastante, oralmente.

Destaquei as seguintes falas dos alunos, com o intuito de analisá-las, buscando explorar os sentidos que se ressaltam:

- (1) *Você sabia que o meu pai também fez isso?*
- (2) *Eu tive o exemplo na minha família e também não deu certo.*
- (3) *O meu pai largou tudo no interior e veio tentar a vida em Porto Alegre. Como não tinha instrução, conseguiu um emprego no Cais do Porto. Ganhava pouco e por isso mal tínhamos o que comer. Não conseguimos muito por aqui e o jeito foi voltar ao interior.*

Esses pronunciamentos iniciais nos sugerem, num primeiro momento, a identificação dos alunos do Programa com o personagem do texto. Com espontaneidade foram revelando suas histórias, que, como a do personagem, estão marcadas pelas dificuldades daqueles que vêm do campo para as grandes cidades.

Esses três recortes apontam, em confirmação com os estudos de Oliveira (1993), em São Paulo, que em geral, os pouco-escolarizados são pessoas que, como as personagens do texto, são advindos do êxodo rural. Também sob esta perspectiva, os estudos de Comerlato (1998) sobre "os trajetos do imaginário" de adultos analfabetos, alunos do Serviço de Educação de Jovens e Adultos - SEJA, em Porto Alegre, confirmam esses dados

"É certo que muitos desses adultos vêm do meio rural... Outros são jovens, filhos de migrantes, crescidos na periferia da cidade". (op. Cit. P.26)

Embora no PEFJAT, até o presente momento, não haja pesquisas²³ específicas que investiguem a origem dos seus alunos, fica bastante evidente, em suas falas, a origem humilde.

Num segundo bloco recortado, outros sentidos estão evidenciados:

- (4) *"Ele mal sabe ler! Que implicações isso tem para as diferentes culturas?"*
- (5) *"Acho que hoje no interior a cultura, a educação está mais fácil".*
- (6) *"O que os políticos exploram nas pessoas...o não saber! Aqui há exploração".*
- (7) *"Ele não tem instrução. Como ele vai conseguir crescer? Quem sabe o que é melhor para cada um?"*
- (8) *"Tem duas óticas. Quem está na cidade e vê o pessoal do interior, e como vê o pessoal do interior, as cidades".*
- (9) *"É desumana a cidade grande. Aqui ninguém dá bola prá ninguém".*
- (10) *"Devemos sempre pensar nos prós e nos contras".*

De forma marcante, os alunos evidenciam o sentido do fracasso da vinda do campo para a cidade, tendo por origem o baixo nível instrucional.

²³ Os estudos de Armelini et alii.(1993), já referidos, embora não tenham como objeto central esse estudo, também apontam essa perspectiva.

Essa forma de ver o mundo, característica dos pouco-escolarizados, revela o quanto eles dão importância ao sentido de que a escola é o espaço do saber legitimado para a construção dos conhecimentos, que a escola é que lhes fornece os saberes... Como se fora dos muros escolares não houvesse saberes. Isso se evidencia em (3) e (7), “não tinha instrução”; em (5) “hoje no interior a cultura, a educação está mais fácil”; em (4) “mal sabe ler”; e em (6) “o não saber”, com suas implicações.

Aqui, implicitamente, os adultos que estão em processo de escolarização deixam clara a contradição entre *saber* e *não saber*. O que é *saber* para os jovens e adultos? De onde advém este *saber*, somente da escola? E os outros saberes, como são considerados por eles, individualmente e socialmente? O que a cultura letrada lhes exigirá como saber, apenas o cartorial?

Embora o PEFJAT preconize a consideração das histórias de vida dos alunos, com seus saberes anteriores, adquiridos fora da escola, aparece, contraditoriamente, o apego à divisão entre o *saber* e o *não saber*, relação estabelecida entre o que vivenciam no Programa e o imaginário ideológico instituído, na memória discursiva²⁴ que manifestam.

É claro que sabem(os) que a sociedade tem exigido dos seus membros, cada vez mais, a certificação como comprovação e legitimação do saber escolarizado. E o que a mim parece, pela forma como os sentidos produzidos pelos alunos se exaltam, é que há uma falha na prática pedagógica, que não está alcançando o que entendo como "evocar para além do dito": provocar os alunos, no sentido de trazer para a discussão essa questão conjuntural neoliberal, seletista e individualista, que assola a todos nós.

²⁴ Não se trata da memória psicológica, na Análise de Discurso. Orlandi (1996b) apresenta a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo). Assim, a interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso).

Talvez pela falta do evocar para além do dito, o saber, nos enunciados dos alunos jovens e adultos, ainda apareça arraigado a sentidos bem conservadores, tais como o de quem não tem escolarização não tem saber, o saber como instrução escolarizada, associado e explicitado pela possibilidade da "ascensão social" possível, proporcionada pelo domínio desse saber escolarizado, que teria o poder de colocá-los socialmente numa situação outra.

Esse sentido da instrução escolarizada não basta, não é suficiente, tendo em vista um sentido mais amplo de educação (aquele que busca a formação de sujeitos críticos para as mudanças sociais...), que teria muito mais a ver com a experiência que estão vivendo no PEFJAT (pelo menos que se pretende). O que a EJA desenvolvida na Universidade tem nos revelado é que essa ascensão direta via certificação, desejada pelos alunos, profissionalmente, de forma geral, não acontece²⁵. Porém, o que tenho observado é um aumento na participação dos alunos e ex-alunos do PEFJAT em movimentos políticos e sociais, dentro e fora da Universidade, como nas assembleias da categoria, no sindicato, através da ASSUFRGS, na Comissão de Pessoal Técnico-administrativo (CPPTA), nas associações de bairro, em comissões do Orçamento Participativo, etc.

O sentimento de inferioridade daqueles que não têm "instrução" também está evidenciado em (7): "como vai conseguir crescer?"; em (8), na "exploração" revelada em (6), na cidade que é "desumana", em (9); no "emprego", "ganhava pouco" em (3)...

Torna-se relevante apontar aqui que, na análise que realizei previamente, tanto com adultos em processo de alfabetização, quanto com os alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental do Programa, os resultados parecem ser os mesmos: os sentidos de voltar a estudar estão fortemente ligados a essas questões.

²⁵ A mobilidade na carreira dos servidores administrativos somente se efetiva mediante concurso público, onde os técnicos participantes do processo seletivo concorrem às mesmas vagas que os candidatos externos à Universidade. Em 1994, alguns alunos do PEFJAT foram aprovados e classificados para os referidos cargos.

Comerlato (1998 p.69), em pesquisa com alfabetizandos-funcionários da Prefeitura de Porto Alegre, evocando questão semelhante, chega ao seguinte resultado:

É explicitada a possibilidade de ascensão social proporcionada pelo domínio deste saber: melhoria do serviço..., aumento da remuneração [...].

E continua:

A seguir o por que aprender aparece relacionado ao "ser alguém" e ao "ser alguma coisa" que pode estar ligado a aspectos que envolvem também a subjetividade dos indivíduos em questão, ao revelarem sua baixa auto-estima, seja pelo não saber, seja pelo trabalho que desempenham.

Dessa forma, considerando que a pesquisa de Comerlato, dirigida ao início da escolarização, e a minha, voltada ao final do Ensino Fundamental, apontaram para resultados semelhantes, se faz necessário o seguinte questionamento: até que ponto, mesmo, as propostas pedagógicas que se querem diferenciadas, em EJA, estão conseguindo mexer com esse imaginário? Essa é uma indagação que cresce em importância, neste trabalho, à medida que se confirmam e se complementam entre si os sentidos evidenciados na pesquisa.

Vejamos os recortes, a seguir, que se referem ao modo como os alunos julgaram o personagem, diante da situação de saída do campo, na aula observada:

(11) *Ele não está jogando fora só a terra. Ele está jogando todo o suor, o sacrifício do pai dele fora também.*

(12) *Ele está desvalorizando o que os outros fizeram por ele, pela terra, para poder criá-lo.*

(13) *Ele têm que valorizar o que eles têm.*

(14) *Aqui não podemos fazer isso porque o corre-corre é grande. São poucas as famílias que saem do interior e vêm prá cá e se dão bem.*

(15) *Aqui estão as questões sociais, a consciência. Não vale a pena deixar o certo pelo duvidoso.*

Nesse conjunto de enunciados, percebe-se o apego ao sentido de manutenção do que já se tem e já se conhece, condizendo com um certo desânimo e imobilismo. São sentidos bastante conhecidos, que circulam na vida social.

O sentido do valor "ao bem" se faz presente. Esse bem, que é a terra, está representado pelo suor, trabalho, sacrifício. Na fala (12) "desvalorizando o que fizeram por ele, pela terra..." Parece haver uma identificação "dele", o personagem, com a própria terra, como que confirmando que homem e terra se confundem, num movimento único.

Essa relação me faz lembrar de sentidos presentes em músicas como Desgarrados, de Mário Barbará ou em poesias, nas canções do Movimento dos Sem Terra - MST, em que esse sentido de que o campo distante é um lugar melhor também aparece no caso de Desgarrados, como assimilação do homem pela cidade que o apaga, tornando-o uma peça do cenário, paisagem diferente da outra, a do campo:

*Eles se escondem, no cais do porto, pelas calçadas/
fazem biscates, pelos mercados, pelas esquinas/
carregam lixo, vendem revistas, juntam baganas/ e são
pingentes, nas avenidas da capital.(Desgarrados)*

E no caso das canções do MST, a terra é personificada como uma mãe:

*A terra é mãe do lavrador, é quem lavra este chão, pois
ela sendo repartida aumenta esse pão (Zé Pinto)*

É a terra que é mãe, porque como mãe que amamenta, alimenta: é pão. Buscar a libertação da terra tem o mesmo sentido que buscar a libertação de homens e mulheres...

Ou como uma companheira de luta:

*Somos milhões de companheiros / companheiros
buscando a libertação da terra, de homens e mulheres...
/ a Terra no seu suspiro nos abençoa e agradece / as
vozes brotam de forças em movimento. (Terra
sertaneja, de Ademar Bogo)*

Em “Desgarrados” ouvimos uma voz de denúncia, pela situação na qual os homens do campo se encontram: “carregam lixo, vendem revistas, juntam baganas..” na cidade grande. Em outro recorte da música, bem como os alunos assumem em suas falas, o autor retrata a “boa vida no campo”, onde “cevavam mate, sorriso franco...”

Essa relação entre os sentidos que emergiram no texto estudado, nas falas dos alunos e nas canções, parecendo similares entre si, serve para nos mostrar o quanto nosso discurso manifesta sentidos muito arraigados, referentes a muitas outras vozes que nos constituem. Homem do campo, suor, trabalho e sacrifício pela terra, mas e por isso tudo, lá ainda é o melhor lugar para se viver... . Desta forma, valorizá-la se faz necessário.

(16) Pensar é uma coisa e passar é outra bem diferente, por isso acho que ele não deveria vender tudo.

(17) Eles vêm muito puros. Aqui tem muita maldade. O mundo aqui é muito cruel.

Os recortes (16) e (17) remontam a essa idéia, também, em especial em "por isso acho que ele não deveria vender tudo". Porém remetem, como em (9) e em (6), à idéia da relação "desumana" da cidade, da "exploração", da "maldade" e crueldade diante dessa desigualdade social.

De forma geral, os alunos, no trabalho oral proporcionado na sala de aula, referiram-se a questões sociais, de educação, dos sem-terra e menores abandonados. Esses temas apareceram de modo natural e com desenvoltura, a partir do estímulo representado pelo texto.

Pôde-se constatar que os alunos responderam às atividades propostas pela professora, pois com fluência teceram seus comentários. Eles contavam suas histórias, voluntariamente. Quase todos, por sua origem rural, vivenciaram de perto situação parecida. Os temas que afloraram na discussão têm a ver com as histórias deles, com sua posição de sujeitos sociais. A história lida fez com que eles se remetessem a discursos concernentes à posição de sujeitos excluídos.

Constatei a preocupação da professora, na atividade de aula que observei, em prender-se muito ao discurso pedagógico tradicional. Em nome desse discurso, ela ficava como que preocupada com o que era considerado "desvio" do assunto. Eles estariam falando demais. Constantemente a ouvi dizer, interrompendo as falas dos alunos que julgava fora do texto:

"Tudo bem, mas vamos voltar ao texto?"

A esse respeito cabe lembrar a análise de Coracini (1995 p.76) sobre as "perguntas pedagógicas". Depois de uma observação do "corpus" de sua pesquisa com educadores de língua estrangeira e língua materna, em interação com os seus alunos, afirma que as perguntas dos professores caracterizam-se como "perguntas didáticas", que têm por função servir fundamentalmente ao estabelecimento dessa relação com o objetivo de facilitar a aprendizagem, animar a aula, ou apenas servindo para verificar o contato.

O fato de a professora de classe se preocupar demasiadamente com a volta ao texto, sem a resistência dos alunos em relação a isto, nos remete ao "lugar que alunos, de um lado e professor, de outro, devem ocupar: a uns é dado responder, obedecer; ao outro, ensinar um certo saber selecionado, estimular a aprendizagem, dirigir o raciocínio, avaliar, controlar a disciplina, o saber...", que muito tem a ver com esta prática.

Parece que a professora se autocensura em nome de um sentido por ela considerado o melhor, o mais pedagogicamente correto, que lhe serve de padrão ao qual espera que os alunos cheguem. Trata-se da leitura do professor, que sempre tende a prevalecer sobre a leitura dos alunos...

No segundo encontro, após a retomada do texto, os alunos produziram, individualmente e silenciosamente, em sala de aula, seus textos de opinião, atendendo à solicitação da professora nesse sentido. Na medida em que lhe entregavam a tarefa, alguns alunos se aglomeravam na frente, próximos à mesa da professora. Discutiam sobre suas faltas, trabalhos não entregues, avaliações, etc,

A professora recolheu os textos, dizendo que em outro momento retornariam a eles. Essa oportunidade não houve. No momento da produção não fizeram comentários. A discussão sobre o assunto foi realizada em momento anterior à produção. Como pude constatar, mais uma vez, os próprios alunos compactuam com a preservação das práticas tradicionais.

Essas observações foram importantes para minha reflexão. Até que ponto essas práticas pedagógicas poderiam ser efetivas com os alunos adultos, sujeitos de uma especificidade tão diferente às do ensino regular? Se eles tinham tanto o que dizer, por que cerceá-los? Enfim, como estabelecer uma relação pedagógica mais adequada com esses alunos?

Dessa forma, vale ainda refletir sobre como é difícil seguir uma proposta diferenciada, em educação, mesmo tendo como referência um Programa como esse, com princípios e filosofia fundamentadas no diálogo, no fazer construído coletivamente; princípios esses que nos remeteriam a um discurso

pedagógico menos autoritário, no qual a interlocução não se centrasse em papéis tão rígidos.

Efetivando a Proposta

O primeiro encontro com os alunos se constituiu em momento informal para nos conhecermos de fato, para fazer o convite formal e discutirmos sobre a pesquisa-ação tencionada e a possível adesão à proposta de trabalho.

Discutimos sobre as intenções da pesquisa e a relação com os trabalhos de produção textual, o que, em verdade, consiste nos objetivos do Programa, já familiar aos alunos.

A partir do que fora observado propus, como primeira atividade a ser desenvolvida, a leitura e análise crítica do texto teatral: *Casinha Pequeninina*, de Ivo Bender (1983 p. 60-67).

Esta escolha se justifica pelo fato de sentir-me instigada a buscar textos teatrais que, de certa forma, abordassem questões significativas para os alunos adultos. A idéia era que estes textos abordassem temas do cotidiano, histórias de trabalho na cidade. Enfim, partir de textos próximos a eles, para provocar também, criticamente, discussões destas questões e suas implicações com seu dia-a-dia, suas histórias e suas identidades.

Outra justificativa para a eleição do processo de textualização do texto teatral para investigação, foi o fato de os alunos, em sua história no PEFJAT, não terem ainda experienciado essa tipologia.

Além do mais, a proposta de atividade interdisciplinar, com a colaboração da professora de Artes Cênicas do Programa, para a construção dos textos de teatro pelos alunos, também foi fator relevante para o desenvolvimento dessa atividade, que no PEFJAT adquiriu um caráter de ineditismo, pois embora já se concretizassem algumas discussões sobre práticas conjuntas, essas se restringiam, ainda, a práticas individuais e específicas das áreas envolvidas. Tanto o planejamento das atividades quanto o processo de execução das mesmas se constituiria pela discussão conjunta.

Para a professora de teatro, experienciar momentos de apropriação do texto teatral, pelos alunos, segundo seus relatos, tornar-se-ia momento singular. Para mim, professora de português, o desafio recaía sobretudo na *produção* dos textos pelos alunos. Essa atividade prometia ser muito profícua para a construção do trabalho pedagógico.

Ao apresentar a proposta oralmente à turma, observei que um dos alunos mostrou-se bastante entusiasmado com a mesma, pelo fato de, como servidor técnico-administrativo da universidade, trabalhando na biblioteca do Instituto de Artes, já ter ouvido falar no professor Ivo Bender, autor do texto. Incentivei o grupo no sentido de trazer algumas informações sobre a vida e obra do autor, para que pudéssemos conhecê-lo um pouco mais.

Todos demonstraram interesse e entusiasmo pelo trabalho.

Planejamento Inicial

O plano geral de ensino foi realizado a partir do referencial da Pedagogia de Projetos. Ao apresentá-lo, cabe trazer aqui a reflexão de Halté (1982 p.20) a respeito do alcance da Pedagogia de Projetos. Segundo o autor, esta não tem a pretensão de dar conta de uma teoria sobre o como atuar em sala de aula, atividade que ressalta como complexa, pois demandaria uma “super-teoria” que pudesse explicar, inventariar, hierarquizar, descrever condições, etc.

O trabalho em projetos, segundo ele

[...] il n'est q'une pratique, largement expérimentale, une recherche-action, dans laquelle s'élaborent des réponses, empiriques, sans doute contestables, à ce type de questions²⁶.

Nesse sentido apresento o planejamento inicial do “trabalho em projeto” visto como pesquisa-ação a ser, em todos as etapas analisada,

²⁶ Trad. [...] é só uma prática, largamente experimental, uma pesquisa-ação, na qual se elaboram respostas, empíricas, sem dúvida contestáveis, a esse tipo de questão.

questionada, reformulada enfim, mas que é capaz de orientar as atividades necessárias para atender aos objetivos desejados.

Assim, o planejamento das aulas visou ao processo de produção de textos dramáticos, a serem escritos em grupo pelos alunos, tendo em vista sua encenação e apresentação em evento do Programa. Os textos produzidos seriam também publicados na revista promovida pelo mesmo.

As etapas planejadas foram as seguintes:

- 1) Leitura e análise de texto dramático, observando características da tipologia conversacional tais como:
 - a questão de "quem narra", nesse tipo de texto - cabe ao leitor ir conhecendo os fatos através dos diálogos e/ou dos monólogos;
 - os diversos conflitos;
 - as conversações;
 - as marcas de informalidade;
 - as notações cênicas, tendo em vista o objetivo da encenação;
 - as notações que retratam o modo como se portam os personagens, suas entradas e saídas ou mudanças de cenografia;
 - o tratamento do tema, a linguagem, a tipologia dominante e seqüencialidades.
- 2) Produção de texto dramático, em subgrupos.
- 3) Preparação da encenação (experimentação).
- 4) Construção de figurino e cenário, a ser executado em colaboração com a professora de Educação Artística.
- 5) Encenação em classe e filmagem para vídeo.
- 6) Apreciação.
- 7) Encenação pública.

8) Publicação final, a ser socializada com os colegas do PEFJAT, professores e demais servidores da Universidade.

Esse planejamento sofreu alterações. Por dificuldades de operacionalização, não nos foi possível concluir a etapa da construção de figurino e cenário. Também a encenação pública, que estava prevista para ser efetivada em seminário final do Programa, não aconteceu, exatamente, conforme havíamos planejado.

Porém, como as aulas foram registradas em fitas de vídeo cassete, optamos, nesse evento, por apresentar ao público as improvisações, feitas em classe, por meio de televisão, e desenvolver as leituras dos textos produzidos, cujas cópias foram entregues aos participantes do Seminário.

Creio que desta forma o objetivo da interlocução “real”, evidenciado pela Pedagogia de Projetos foi cumprido, e ênfase a importância do momento de divulgação, como ponto culminante do processo de construção da autoria, para além da sala de aula. O evento aconteceu em 18 de dezembro de 1997, na sala de cinema desta universidade. Estavam presentes no evento: alunos e ex-alunos do PEFJAT, professores, orientadores, trabalhadores da UFRGS e demais interessados.

O texto teatral

Ponto de vista textual

Para fundamentação desta pesquisa, na dimensão da Lingüística Textual, o meu olhar sobre o texto teatral segue a perspectiva tipológica desenvolvida por Adam(1987).

Adam (op.cit. p.56), concebe como definição de texto:

[...] le texte est un phénomène extrêmement hétérogène. La Linguistique Textuelle doit, avant tout essayer de théoriser cette hétérogénéité. Dans ce but, se propose de situer la "syntaxe des grandes masses verbales" au

niveau nom pas du texte (objet empirique et unité complexe-hétérogène), mais de la séquence²⁷

Sob esse aspecto torna-se extremamente difícil a condição de seguir uma posição rígida quanto a configurar a tipologia X, a tipologia Y ou Z, como se o texto fosse constituído por uma estrutura única, homogênea.

Conforme sugere o autor, abordarei a perspectiva do texto como "fenômeno heterogêneo" e, antes de tudo, debruçar-me-ei sobre a proposta de tentar analisar essa heterogeneidade.

Dessa forma, um texto poderia ser observado em termos de sua dominante e em termos da inserção de diferentes seqüências heterogêneas, por tipos de seqüencialidades. O autor considera: a seqüencialidade narrativa; a seqüencialidade injuntiva-instrucional; a seqüencialidade descritiva; a seqüencialidade argumentativa; a seqüencialidade explicativa-expositiva; a seqüencialidade dialogal-conversacional, a seqüencialidade poética-autotélica.

Assim sendo, conforme exemplifica o autor, um texto qualquer poderia ser constituído por uma estrutura dominante de tipo seqüencial narrativa, como numa fábula, seguido e/ou intercalado por seqüencialidades do tipo: descritiva, dialogal-conversacional e etc., não dominantes. Assim sendo, seria reducionista e homogeneizante classificá-lo genericamente como tipo narrativo.

Sob essa perspectiva, considero o texto teatral por sua seqüencialidade dialogal-conversacional dominante, como unidade constituinte do texto conversacional e como uma unidade constituída de macro-proposições: as intervenções; essas, constituídas de micro-proposições, os atos de fala, cuja menor unidade conversacional-dialogal, a troca, constituiria a maior unidade dialogal: o texto conversacional.

Nesse sentido, o texto teatral será, então, por mim compreendido como constituído por variados tipos de seqüencialidades, em especial, as que darei ênfase na proposta pedagógica: a seqüencialidade dialogal-conversacional,

²⁷ Trad. O texto é um fenômeno extremamente heterogêneo. A Lingüística Textual deve, antes de tudo, tentar teorizar esta heterogeneidade. Com esse objetivo se propõe a situar a "sintaxe das grandes massas verbais" no nível não do texto (objeto empírico e unidade complexa-heterogênea), mas da seqüência.

dominante nessa estrutura, seqüencialidade narrativa, como estrutura seqüencial de base, a seqüencialidade descritiva e a instrucional.

Um espaço para a criação do texto, leitura e representação teatral

A espontaneidade é uma das principais características da criatividade, contudo, muitas vezes ela não é desenvolvida. À medida que o homem cresce e se adapta ao mundo adulto, essa qualidade vai-se perdendo, aí cabe muitas vezes a nós – professor e escola, resgatá-la e desenvolvê-la [...] (CHACRA, 1983, p.43)

As práticas em educação de jovens e adultos têm apontado que a espontaneidade e a criação aparecem, na sala de aula, no momento em que se constitui uma identificação com os objetos concretos, com o cotidiano e com os desejos dos alunos.

Também sob esta perspectiva, Durand (1989) enfatiza que na fase adulta têm-se presente a possibilidade do exercício pleno da criatividade, desde que lhe sejam dadas as condições e se afastem os condicionamentos que “bloqueiam” o processo criativo no adulto, como a repetição e a rotina, a formalização rígida das atividades, entre outros aspectos.

Sob a perspectiva dessas possibilidades, no bloco das linguagens em particular, no PEFJAT, temos buscado esses espaços “fundadores de criatividade”, com plena intensidade, buscando estratégias que atendam ao interesse, motivação, desejo de descoberta aos jovens e adultos trabalhadores.

É dessa forma que, na prática interdisciplinar, consolida-se a aproximação das Artes Cênicas e do Teatro, em particular, com a Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos que propomos, visando provocar no nosso educando um olhar pensante, inclinado à investigação, de forma crítica,

participativa e particularmente curiosa frente à leitura e à produção do texto, neste caso, o texto teatral.

Compreendo leitura não como aquela que reproduz o lido, o visível, o pretendível expresso pelo autor, de forma automática, mecânica e repetitiva. Leitura aqui assume o sentido imbuído no 'gesto de interpretação', conforme aponta Orlandi (1996a p.9), construindo possibilidades, apontando e produzindo novos sentidos.

Assim, a transparência que emerge nos textos lidos é aparente, o que de certa forma leva a quem aprende e quem ensina a buscar compreender e conhecer os mecanismos que aí estão atuando.

Nesse sentido, leitura e produção de textos não podem ser tratados como estanques. Ao produzir, um leitor virtual²⁸ é produzido, e quando vem o leitor real, aquele que lê o texto, e se apropria dele, já encontra, no texto, o virtual, com quem tem de se relacionar, necessariamente.

Dessa forma, segundo Orlandi (op.cit. p.9) o leitor não interage com o texto (relação sujeito / objeto), mas com outros sujeitos (leitor virtual, autor,...) e continua:

É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores, e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Por isso, não é só quem escreve que significa, quem lê também o faz, abstratamente, sob condições específicas, por serem sócio-históricas. Quando lemos estamos participando desse processo de produção de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada.

É nesse sentido que esta proposta pretendeu atuar.

²⁸ Orlandi (1996a) apresenta o leitor virtual como um leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige.

Da prática: os efeitos de sentido da corporeidade

Conforme já havia referido anteriormente, torna-se difícil uma prática em EJA que desconsidere o “aluno” em sua complexidade. A vivência no PEFJAT tem demonstrado cada vez mais essa condição.

O jovem e adulto – este último, em particular, que ingressa no Programa, tem do seu corpo uma imagem bastante difusa. O corpo para os alunos adultos representa, segundo seus relatos: a dor, o cansaço, a doença (o reumatismo, a lordose...), mas isso não é de se estranhar, principalmente se considerarmos que a visão de corpo, na escola, assume e reforça os sentidos da interdição, do disciplinamento, da punição ou como instrumento para o desenvolvimento intelectual.

Nesse espaço, em geral, qualquer movimento diferenciado pode significar descontração, descompromisso ou desatenção. Santín (1992) *apud* Corrêa (1999) enfoca essa questão, a partir de um sentido que é criado na escola, em que a aprendizagem acontece a partir do momento em que a pessoa fixa o seu olhar no objeto, como se não constituído pela corporeidade que, nesse processo, atrapalharia, caso se manifestasse de alguma maneira.

Foucault (1977) aponta o disciplinamento, o adestramento, a mecanização, como alguns instrumentos utilizados pelas instituições para o controle e a formação desses "corpos dóceis".

Constituídos por esses sentidos, os adultos resistem, num primeiro momento, às práticas da corporeidade.

Nesse enfoque, em atividades de dinâmicas de grupo, Bastos (1999 p.121) exemplifica:

Inicialmente foi difícil para um grupo de adultos do ensino fundamental compreender e aceitar o trabalho

que estava sendo proposto, mesmo sentindo que gostavam desse momento. Os questionamentos que os alunos faziam giravam em torno de "Para que servem essas brincadeiras?"; "O que estamos aprendendo com isso?"; "Viemos para cá para aprender e não para brincar!".

Somente após um processo de reflexão e experimentação, por propostas que introduzam ampla discussão sobre corporeidade, corpo, cultura corporal, saúde..., é que se autorizam a práticas nesse sentido.

Dessa forma, Corrêa (1999 p.74) complementa

A corporeidade (movimento humano, cultura corporal, expressão corporal, ação ou conduta humana) é uma linguagem completa e complexa, a seu modo tão elaborada quanto as linguagens escrita e oral; são formas de linguagem que não podem ser postas em confronto, muito menos em competição. Dispor de apenas uma delas é acentuar a fragmentação humana, fortalecer a dicotomia corpo e mente e impor um outro tipo, talvez mais refinado, de analfabetismo.

Assim, o PEFJAT pensa a EJA: como espaço de manifestação das diferentes linguagens, visando ao educando como alguém eminentemente pensante, crítico e ativo. Sob essa perspectiva, Santos (1999 p.64) complementa;

Com um olhar ativo, crítico [...] pensante e a multiplicidade de linguagens de todas as áreas do conhecimento é possível construirmos em nosso educando esse instinto de recriação do real, de elaboração do humano, enquanto busca de conhecimentos estéticos que o fazem entender-se como participante de história do coletivo, da humanidade.

Leitura, produção de texto e representação teatral como práticas fundadoras do sentido da criação

Do entrelaçamento entre leitura/produção de texto e dramatização teatral, constituiu-se, na arte, uma forma de produzir sentidos (reapresentar, interpretar o mundo, os sujeitos e as práticas sociais), segundo uma forma particular e subjetiva.

O teatro se faz presente em diferentes momentos do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa: desde as antecipações referentes à dramatização, (formuladas no imaginário dos alunos e materializadas em seus enunciados), do momento em que experimentaram a leitura dramatizada do texto *Casinha Pequeninha*, até a produção textual e a improvisação das peças teatrais, por eles desenvolvidas para serem representadas.

Conforme Buoro (1996, p.64-65), a leitura dramatizada tem uma especificidade que a caracteriza de modo singular:

Ao reapresentar as idéias, através da leitura dramatizada, o indivíduo o faz através de uma simbologia muito pessoal e que caracteriza as múltiplas linguagens artísticas: ora nos valem dos símbolos lingüísticos, ora dos códigos corporais, ora dos musicais, dos plásticos ou cênicos.

Segundo o autor, este procedimento não serve apenas para comunicar ou apresentar sentimentos e idéias, mas para expressá-los enquanto realidades possíveis: perpassados pela nossa capacidade de criar, sonhar e amar e com isso, “elaborar conhecimentos que nos humanizam”.

Essa leitura que passa a incorporar, pela imagem que produz, o visual, o cenário, adereços, luz, maquiagem, figurino..., requer diferentes formas de linguagem, que por sua vez, desempenham a função do narrador.

Nesse sentido, Santos (1999, p.66), afirma

Buscar aproximar leitura, produção de texto e teatro amplia o conceito de leitura, pelo processo de apreensão de expressões formais e simbólicas que pressupõem, tanto componentes sensoriais/emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e econômicos. Portanto, ler, nesse sentido, não é tentar adivinhar pelo “achômetro”, o sentido de um texto, mas é atribuir-lhe significados, relacionado-o com outros textos, outras leituras, na busca de compreensão.

Mota (1997) apresenta o teatro como atividade necessária à educação de jovens e adultos, não como disciplina de apoio às outras áreas do conhecimento, e sim, como disciplina essencial do currículo, tendo em vista o sentido transformador que pode produzir, em especial, como possibilidade de re-significar a “alienação muscular, imposta pelo trabalho sobre seu corpo”.

Conforme relata a pesquisadora, o teatro na EJA contribui, constituindo-se em espaço para reflexão sobre o corpo e suas imagens. Suas experiências com jovens e adultos revelam o teatro como espaço instituído, onde o aluno se permite “jogar, improvisar, imaginar, sonhar, experimentar, criar, enfim”.

Em busca dessas condições é que atuamos, em especial quando visamos à aproximação entre as diferentes áreas do conhecimento, e em particular quando buscamos atividades que integrem a leitura, a produção de texto e o teatro.

Nesse sentido, a leitura e a produção do texto teatral na escola tem sua importância, pois mobilizam, no leitor, os sentidos da encenação do texto lido, incentivando, assim, o seu aspecto criador.

Conforme aponta Santos (1999 p.63)

Ao valorizar o entrecruzamento dos textos e das técnicas pedagógicas, o educador, ao invés de oferecer uma só imagem e postura de aula para o exercício da leitura, irá estimular a manipulação de várias imagens e técnicas de aula, ao mesmo tempo. Onde as interfaces de cada experiência vivida poderão ser descobertas e confrontadas com as múltiplas e diferentes maneiras de se vivenciar a relação ensino-aprendizagem, criando novos significados para o educando.

Colocar a escola como espaço de inserção do educando nesse contexto dialético da cultura requer a apropriação desse espaço criador, onde se evidenciam, reflexivamente, as possibilidades em linguagem, para que educadores e educandos consolidem-se como agentes produtores dos conhecimentos.

Na Sala de Aula: lendo e analisando textos teatrais

Neste momento, apresento o modo como iniciamos o trabalho com o texto teatral *Casinha Pequenina*, de Ivo Bender, em anexo.

Essa produção retrata ironicamente cenas do cotidiano. Ela aponta três personagens: o marido, a mulher e o filho.

A maior parte da conversação entre eles se dá numa sala de estar. A mulher pintando as unhas e o marido lendo o jornal. Nesse diálogo, constituído por falas dispersas (aquelas do tipo em que um fala uma coisa e outro, pensando noutra coisa, responde o que bem entende...). Enfim, algumas discussões se travam.

De um modo geral, o texto retrata o conflito familiar conforme se travam os diálogos, pela rotina e problemas do cotidiano: o jornal, o esmalte, a enceradeira, o carro estragado, a educação do filho, a televisão...

A partir da leitura de *Casinha Pequenina* pelos alunos, foram levantadas algumas questões.

O recorte aqui destacado foi estabelecido a partir de uma aula gravada e transcrita. Apresento-a na íntegra com o objetivo de me debruçar sobre ela, efetivando a análise. O objetivo da mesma será contemplar o discurso pedagógico estabelecido entre eu e meus alunos com base no texto dramático que foi lido e comentado, mostrando os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, professoras e alunos.

A minha fala será indicada por *P* e a dos alunos, *A*, seguidas pela indicação: (f) para feminino e (m), para masculino. Quando mais de um aluno se manifestar, essas falas estarão representadas por AAA com a referida indicação do gênero.

Falas encadeadas por outras, em espaço curto de tempo, serão sinalizadas por uma barra (/). Quando houver uma pausa maior entre as falas, notarei por duas barras (//), excluindo os sinais de pontuação, exceto as exclamações e interrogações que, a meu ver, determinam situações específicas.

Apresentação dos Recortes e Análise

Sob a perspectiva indicada anteriormente, apresento as falas a seguir:

(1)

P- Vocês ficaram muito quietos lendo o texto / Por que vocês ficaram tão quietos?/ (mas com ares de sorriso)

*AAA (f.,m.;f) - A **atenção** / o **interesse** / O texto é muito **interessante** / **Ele prende a gente** /*

P- Por quê? /

*A (f) - **Tinha gente se identificando ali** /*

*A (f) - **O texto é engraçado** ! //*

*A (f) **Eu imaginei** que se fosse assim conosco / **é como se fosse** uma peça teatral / né! // Essas três pessoas / **alguém** seria o marido / **alguém** seria a*

esposa e eles ali dentro / conversando / Ela pintando as unhas/ né! / Ele repetindo as coisas e assim vai / a cena toda/

Nesse primeiro bloco de pronunciamentos, e especialmente em “ Eu imaginei que se fosse assim conosco / é como se fosse uma peça teatral / né! // Essas três pessoas / alguém seria o marido / alguém seria a esposa e eles ali dentro / conversando / Ela pintando as unhas/ né! / Ele repetindo as coisas e assim vai / a cena toda/”, alguns aspectos merecem especial atenção.

Aqui, a meu ver, a aluna inicia um processo de contradição entre o emprego da primeira pessoa do singular, que a inclui na história, e a terceira pessoa do singular, que a retira do contexto. Nesse movimento de dentro/fora, a aluna se inclui nessa história cotidiana, e se distancia, da mesma forma.

Esse deslocamento inconsciente, mas marcado em sua materialidade lingüística pelo movimento de um “eu dentro” para um “eu fora” do processo, pode muito bem representar, numa leitura mais superficial, a contradição entre a identificação da aluna com a história dos personagens e a surpresa possível, a ser gerada por essa tomada de posição. Esse deslocamento, representado pelo movimento entre os enunciados “eu” e o “conosco”, distanciados de “essas”, “eles”, “ele”, “ela”, podem evocar essa situação.

Desse modo, há uma identificação do leitor com a situação representada no texto teatral, apontada em “tinha gente se identificando ali”, por exemplo. Mas o fato de o texto ser muito interessante, reafirmado em “ele prende a gente”, integrado ao bloco de falas finais, encabeçado por “eu imaginei que se fosse assim conosco”, pode nos referendar o indício de que a aluna, nesse momento, está se constituindo como sujeito-leitor da peça teatral, está sabendo ler o texto enquanto peça de teatro.

Nesse processo a aluna sai do texto para uma outra dimensão, a representação do mesmo: consegue visualizar, através da leitura do texto, os sentidos da preparação para encenação do mesmo, fazendo antecipações.

Assim, ela estaria se inserindo, se filiando num discurso de leitura de texto teatral. Essa passagem, do “eu” e o “conosco”, ao “ele”, “ela”, a meu ver, são indícios dessa situação que é constitutiva da vivência de um processo “real” de assunção da posição sujeito-leitor do texto teatral, que é diferente de uma outra leitura.

A forma como se dá essa filiação parece prazerosa, pois é vista como “interessante”, pois “prende a gente”, e se reforça com “o texto é engraçado”.

Outro aspecto que pode reafirmar esta análise, nesse sentido, é o longo espaço de tempo utilizado pela aluna entre a pronúncia dos enunciados “Eu imaginei...// Essas três pessoas...”.

Esse silêncio pode atestar a pausa que a aluna precisou fazer para situar-se como leitora de texto teatral, ou seja, ela se imagina representando o texto com seus colegas²⁹.

(2)

P- Se vocês fossem contar essa história para alguém / como vocês a resumiriam! /

*A (f) - “Hoje na aula **eu li um texto / No texto tinha uma discussão entre um casal que estava em casa / O homem / lendo um jornal / e a mulher pintando as unhas/ Bem como acontece lá em casa/né!?**// Aí / de repente começaram a discutir **por uma coisa banal / Eles começaram a discutir porque tinha uma página em branco no jornal / De repente os dois lembraram do horário da novela e aí saíram correndo / e aí / né!?** / foram vê e se deram conta que nenhuma tevê prestava / e, uma outra / parece que tinha um defeito / né!?// Então*

²⁹ Torna-se importante essa notação sobre o silêncio, pois na perspectiva discursiva o silêncio não pode ser visto como um espaço vazio ou negativo entre as falas, mas sim, como espaço pleno de significação. Pêcheux (1990) aprofunda essa questão. Segundo o autor, o silêncio não pode ser visto como ausência de som e conseqüentemente, de significado, como o vazio que precisa ser necessariamente preenchido, mas como “presença de não-ditos no interior do dito”.

*/ tudo piora porque entra o filho que passou a tevê nos
cobres // E aí voltaram a discutir de novo // **O momento
bem legal** dessa história **que eu achei** / é a cena do
banheiro / **Foi tudo muito engraçado** / **Adorei** /*

Refletindo sobre o processo pedagógico, noto que a aluna fez o resumo de toda a situação de trabalho, e não só do texto, conforme eu havia solicitado, como anuncia em “Hoje na aula eu li um texto”.

Até o objetivo pedagógico de buscar relação com a vida real, já conhecido da aluna, aparece no “resumo”: “Bem como acontece lá em casa, né!?”, o que mostra reconhecimento de elementos do saber do DP adotado, seguidamente “reforçado”, nas aulas (embora a idéia não devesse ser essa...), a partir da proposta pedagógica do Programa, que visa a desenvolver suas atividades, levando em consideração as questões da vida cotidiana dos alunos.

No momento em que diz “bem como acontece lá em casa, né!?” a aluna interrompe a resposta (pedagógica) e insere um sentido seu, que entende ser compartilhado com os outros.

Essa identificação com o texto pela aluna faz com que a mesma destaque, com a liberdade que esse espaço pedagógico proporciona, o seu sentido especial. Nessas inserções, esses elementos instauram, nesse espaço, uma re-leitura do aluno, evidenciando outros sentidos possíveis.

Outro sentido, também veiculado no PEFJAT, e que se evidencia na fala da aluna, é o da adesão ao sentido de ler por prazer. Em “O momento bem legal dessa história que eu achei....Foi tudo muito engraçado.”., o sentido do prazer aparece vinculado ao humor, e se reafirma na emissão do parecer da própria aluna, em: “Adorei”.

Em “o que achei”, em particular, aparece mais uma vez a inserção da aluna, em meio à narração. Ela corta a seqüência narrativa para manifestar sua interpretação. Em “o que eu achei”, ela valoriza o sentido do cômico.

Como pude observar, a aluna não se fixou em resumir a história como um todo. Imbuída pela proposta do referido Programa, excedeu, no sentido de aproximar essa história de si, com a sua vivência, e tomar posicionamento, ao emitir sua opinião. Nesse sentido, não resumiu a história como um todo. Porém não a questioneei a esse respeito, pois a intenção era provocar os alunos com o objetivo de trazer à discussão as idéias do texto. Assim, e sob essa perspectiva, o diálogo continuou...

(3)

P – Vocês gostaram do que leram?/ Por quê?/

*A(f) – **Adoramos / a gente se identificou/***

*A(m) – **É uma comédia/***

*A(f) – A peça retrata de **uma forma simples** / a maneira como os filhos conversam com os pais // são tão comuns / que o autor conseguiu colocar isso no texto!/*

*A(f) – **Atualmente / é assim mesmo** que os filhos conversam com os pais / Não é só na nossa casa / na nossa família / **É bem como acontece em nosso dia-a-dia./***

Novamente, nesse bloco de enunciados, o sentido de gostar “Adoramos, a gente se identificou”, aparece vinculado à identificação dos alunos pela temática do texto, que por sua vez indica a semelhança com o que sabem; o que experienciaram a partir de sua vivência. Ao retratar a “ maneira como os filhos conversam com os pais...são tão comuns “, bem como “é assim mesmo que os filhos conversam com os pais”, ou ainda em “ É bem como acontece em nosso dia- a -dia”, esse sentido se reforça.

No bloco seguinte, mais uma vez, os alunos comprovam o que diz o texto com o que sabem, a partir de sua vivência. “E isso acontece quase todo dia” revela a situação: Porém, ao dizer: “O cotidiano retratado!”, outra observação se faz necessária.

Mais uma vez, parecem ter incorporado elementos da proposta pedagógica do PEFJAT. A expressão: "O cotidiano retratado" e "isso acontece quase todo o dia" possivelmente representam esse elemento.

(4)

*P – O que **mais atraiu** a atenção de vocês, nesse texto?/*

*A (f) – A maneira como eles interpretam a notícia do jornal // O **mais interessante**: // O marido fazendo uma coisa e a mulher fazendo outra coisa / **E isso acontece quase todo o dia** !/*

*A (m) – **A ironia**! /*

A (f) – A questão do carro velho estragado / Então / é tão simples / troca de oficina /

*A (f) – **O cotidiano retratado**! // O marido lê o jornal e a mulher pinta as unhas / um fala com o outro e cada um responde o que bem entende!/*

Nesse momento eu me dirigi ao quadro verde e escrevi:

Tema → coisas do cotidiano

Os elementos ironia, linguagem figurada, dizer de modo diferente, anunciados nos recortes acima, retornam na seqüência do diálogo. Foi um aspecto do texto que, realmente, chamou a atenção dos alunos.

(5)

P – Como vocês justificariam o que vocês disseram?/ Que elementos, no texto, dão conta disso tudo?/

*A (f) – O caso do ministro que fugiu para Suíça / por amor ao chocolate // Só pode ser uma ironia muito grande! / **A lavadora automática que se engasgou com o colete do marido** / A TV do banheiro / que o filho "passou nos cobres" /*

A(m) – Passei o televisor nos cobres / tava precisando duma grana / Qual é? / Seguinte / ó:/ (diz o aluno, reproduzindo as palavras do texto) Desafio / mas numa boa /

O sentido de comicidade surge novamente, só que desta forma, na linguagem cotidiana do jovem, evidenciando, assim, um sentido de malandragem. E continuam:

A (m) – Esse texto é como se fosse uma peça teatral.

A (f) – Professora! O texto fala sobre uma casinha pequenina e também fala de lar.

Por que o texto fala de lar e da casinha pequenina?

A (f) – Fala de coisas de casa e família dentro.

***“discussão, amor, intimidade
desabafo, emoção e sentimento”.***

Retomando a fala anterior de A (m)

O destaque a esses elementos, pelos alunos, apontam para o reconhecimento de sentidos literários no texto. É um texto que trabalha a linguagem e suscita associações originais e engraçadas como: a relação efetivada entre a “Suíça” e o “amor ao chocolate”; “a lavadora automática que se engasgou com o colete do marido”; “A tevê que o filho...passou nos cobres”; e os sentidos que lar e *Casinha Pequenina* suscitam, como: “discussão, amor, intimidade, desabafo, emoção e sentimento”, por exemplo. O lar visto como lugar de afeto, na leitura da aluna.

Os recortes a seguir, ainda, indicam como o texto foi reconhecido pelos alunos como um texto teatral. Algumas características tipológicas emergiram em suas falas.

(6)

A (m) - Esse texto é como se fosse uma peça teatral /

P – Por quê...? O que há neste texto que te faz dizer//

*A (m) - porque **neste texto tem diálogo!***

P - E o que mais aparece nesse texto / além “dos diálogos” (gesticulei aspas)

“Como se fosse” sugere uma antecipação, indicando que o aluno está “ensaiando” sua conclusão e, nesse contexto, provocado por mim, acentua a presença do diálogo: “porque neste texto tem diálogo”.

Nesse momento, escrevo no quadro: Texto dialogado.

Continuando, aponto mais falas:

(7)

*A (f) – **Temas do dia-a-dia/***

*A (f) – **Linguagem** mais chula / gíria / Língua em momentos mais informais / **mais simples/mais incomuns //***

A presença do diálogo encaminha o reconhecimento de que, se é falado, e trata do cotidiano dentro de casa, é “mais simples, mais informal” e, até, “mais chula” a linguagem empregada, isto é, pouco exigente ou, ainda, pouco culta.

Novamente, retorno ao quadro, anotando:

Linguagem espontânea (o cotidiano retratado) Interjeições, repetições, gírias – a informalidade da fala

Nesse mesmo sentido, outras características tipológicas emergem, como as de notação cênica.

(8)

A (f) - **Ah! Aparecem coisas do tipo / “ o marido ficou em silêncio”** (referindo um trecho do texto) //

P – Com quais finalidades “essas coisas aparecem”?/

A (m) – **Para que o leitor tenha uma idéia de que o personagem também pensa // e isso também pode servir para que ele dê um tempo para o público pensar//**

P – Será que é isso mesmo?//

A (m) – Pode ser que sim!//

A (f) – Pode ser que não!//

P - E aí, pessoal? /

A (m)– Deve ser porque **é uma comédia, uma peça teatral /**

A (m) – **É claro** que é uma peça teatral/ Eu não disse prá vocês que o professor Ivo Bender é um teatrólogo?/ Ele tem escrito outras peças como essa //

A leitura de *Casinha Pequeninha* despertou nos alunos a abertura à imaginação e interpretação. Em "*para que o leitor tenha uma idéia de que o personagem também pensa e isso também pode servir para que ele dê um tempo para o público pensar*", essa situação acontece. Mais uma vez fica evidente na fala dos alunos a aproximação texto e encenação do mesmo. O leitor, ao interpretar o texto, perceberá que o personagem pensa e, na encenação, quem necessitará de tempo para pensar será o público.

Nos recortes a seguir, os alunos se referem à função-autor de uma peça teatral. Imaginam a posição do autor e o modo como se produz esse tipo de texto, semelhante ao que estavam lendo.

(9)

A (f) – **Escrever não é difícil** / Desta forma é até fácil / porque tu **pega as coisas do cotidiano** / da vida das pessoa **e faz o texto** / Isso agrada e faz sucesso!/
A (f) – **Quem tem mão / dom** para fazer um texto bom / **pode fazer qualquer tipo de texto** / inclusive como esse //

A (f) – **Quem tem mão / dom** para fazer um texto bom / **pode fazer qualquer tipo de texto** / inclusive como esse //

P – Será que se precisa ter “mãos” ou “dons” para se fazer um tipo de texto como esse? /

A (f) – Tem que parar para pensar //

A (f) – Eu acho que o **princípio** de tudo é **o interesse / a vontade**/ Aí ela vai se envolver /

A (f) – Eu sei de uma história de uma criança que sofreu um acidente / Teve problemas cerebrais e ela se formou / Tudo pela força de vontade dela /

Escrever, aqui, não aparece como “tarefa difícil a ser realizada”, bem como a proposta do PEFJAT preconiza. Porém, faz-se necessário uma reflexão sobre os sentidos que escrever assume.

Os alunos do Programa fazem uso do que parece ser um senso comum para muitos: “ Quem tem mão / dom para fazer um texto bom /pode fazer qualquer tipo de texto / inclusive como esse”.

Torna-se importante mencionar também que *escrever* assume, nas vozes dos alunos, o sentido de querer, expresso em “é o interesse, a vontade”. O relato da aluna “sobre história de uma criança que sofreu um acidente” e que, num primeiro momento, parecia deslocada do contexto, vem para reafirmar o sentido de escrever, como querer.

No sentido de provocar um pouco mais os alunos a esse respeito, continuei questionando alguns sentidos que emergiram até aqui, tendo por princípio a idéia de sempre procurar aproveitar o que eles diziam.

(10)

P – Gente / Então é preciso ter dom e força de vontade para produzir um texto como esse?/ É isso mesmo?/

A (f) – Sim / mais uma dose de conhecimento para poder e saber usar a língua /

A (m)- Quando é que vai ter outro texto desses?/

P - Em breve / em seguida /

Esses pronunciamentos nos conduziram a outras reflexões. Novamente, em suas falas, os alunos demonstram que se apropriaram do discurso manifestado no projeto-político pedagógico, proposto pelo PEFJAT, tanto em seu aspecto mais geral, quanto à especificidade do ensino de língua materna. Isso se evidencia, em especial, na fala da aluna, pelas palavras: “conhecimento”, “poder” e “saber usar”, amplamente utilizadas nos seminários e reuniões pedagógicas do Programa, das quais todos participam.

Em ensino de língua materna estão “implícitas aí” as noções das relações de poder que a normatiza, o conhecimento da norma culta como forma desse poder, por isso apropriar-se desta se faz necessário, para que numa relação cidadã, em linguagem, “eu também possa me fazer ouvir” e o saber usar, adequadamente a língua culta, aparece como consequência desse processo.

Após essa discussão, fiz uma intervenção, no sentido de provocar uma comparação entre o texto de teatro, em análise, e outros textos por eles conhecidos.

(11)

P-. O que esse texto apresenta / de características em relação a outros textos em que vocês já trabalharam? / É igual? / Há diferenças? /

A (f) - O texto é escrito em partes /

P – Por que será que é escrito em partes?/

A (m) – **Porque é teatro** /
P – *Gente!* / *Será que esse texto é teatro?* /
A (f) – *Teatro não!* / *É dialogo!* /
P - *Ah! Tá / diálogo!* / *O que mais há no texto?!*
A (f) – *Parágrafos / diálogos* /
P – *Parágrafos!?* /
A (m)– *Não / **diálogos** // Há alguns parágrafos explicativos / mas no geral / ele tem diálogos //É uma peça teatral!* /
P - *Além dos diálogos / o que mais encontramos?* /
A (m)– **Temas do dia-a-dia**/
A (f)- **Palavras do dia-a-dia** / *gírias* /
A (f)– *Linguagem comum / mais chula / gíria, discussão/*
A (f)– **Meio fora do normal** //
P – *Fora do normal / em que sentido?!*
A (f) – *Em relação aos outros textos escritos /*

Mas como o diálogo produzido na sala de aula não obedeceu exatamente ao que se poderia entender como uma progressão linear (como apontam, ingenuamente, alguns planejamentos...), os alunos retornavam a aspectos já discutidos, num ir e vir constante.

Nesse momento a mesma aluna que finalizou o bloco acima lê no texto: “Os escândalos se acumulam: um ministro do governo fugiu para a Suíça”. E comenta: “até aqui, nada de anormal.”

A expressão "meio fora do normal" nos remete a uma situação importante. Nesse espaço a aluna se representa no discurso pedagógico sobre textos, manifestando uma opinião, ocupando uma posição.

Inscrita no Discurso da Escrita, conforme aponta Gallo (1999), a aluna manifesta seu conhecimento em relação aos outros textos que conhece, colocando *Casinha Pequeninha* no patamar da linguagem "meio fora do normal". O exercício da intertextualidade se manifesta.

Após, a mesma aluna continua, reproduzindo o que diz o texto: “Por amor ao chocolate...” E comenta novamente, mostrando o quanto lhe chamou a atenção os elementos lúdicos presentes no texto:

(12)

*“Além da história ser quase uma piada / de tão engraçada / **aqui observo que é como se algumas palavras estivessem meio fora do lugar** / como: a lavadora se engasgou / A gente diz: trancou / estragou.*

P – Mas / por que será que essas palavras estão neste texto / heim, gente! / Por que será que o autor disse que a máquina se engasgou?/

*A (m) – Para dar um **efeito irônico!***

A (f) – É como se a máquina engolissem / como os seres humanos!

A lembrança de “conteúdos” de linguagem já conhecidos afloram aqui:

(13)

*A (f)- A **gente estudou isso** com a professora / Quem é que lembra mais ou menos o nome disso? //*

*A (m) – **Figura de linguagem** / A linguagem aí está sendo usada em **sentido figurado** /*

A (f)– É a linguagem comum / mais da fala //

P - Só da fala? /

*A (m)– Não / na literatura /na poesia / acontece/ **A gente estudou isso** //*

Na passagem seguinte, novamente, de forma mais detalhada, uma característica importante do texto teatral aparece, na fala da aluna: as indicações cênicas.

(14)

A (f) - Professora! /Tem uma outra coisa / diz a aluna / fazendo referência a um fragmento do texto: (o marido fica em silêncio) /

*E comenta: **Isso não é comum nos textos estudados!** //*

*P - Muito bem! / Vejam só o que a colega nos trouxe / Por que será que isso aparece: / (o marido fica em silêncio)? /Alguém já mencionou algo **sobre parágrafos explicativos no texto**/ Será que tem a ver com isso?//*

A (m)- Acho que sim //

Novamente, os alunos relacionam o texto em questão com outros já estudados. Embora o texto teatral tenha características instituídas, já legitimadas, os alunos arriscam um palpite, evidenciando que ainda buscam compreendê-lo melhor, ou apropriar-se dele. Os "parágrafos explicativos" representam essa situação. Nesse momento, o processo de apropriação se evidencia.

O aluno continua, reproduzindo o texto: (*meio inseguro, até que foi interrompido...*), gesticulando aspas.

A (f) – Prá mostrar que há uma pausa //

P - E aí / o que acontece então? /

*A (f) - **O autor faz isso prá dar uma pausa / no momento que está escrevendo o texto. /Aí ele pensa // pára // e pensa no que vai acontecer depois//***

P - Pode ser! / Muito bem / mas por que mais / o autor coloca isso no texto?/

A (m) Para mostrar como é que o personagem fica na cena // pois é uma peça teatral!

P- Exato! / Essas informações são necessárias para que esse texto possa ser representado numa peça teatral / Vejam como, nesse texto, essas notações aparecem... /

Essas falas evidenciam um aspecto e importância da atividade com texto teatral. Nesse processo de inscrição do aluno como leitor do texto teatral, os sentidos construídos pelos alunos vão se elucidando. Constata-se aí um dos principais objetivos desse trabalho, como afirma Santos (1999): “desvelar na leitura do educando, o sentido e o valor do lapidar dos recursos expressivos construídos historicamente na língua escrita”. As convenções usadas nesse tipo de texto não são por acaso, as formas legitimadas passaram por todo um processo de construção coletiva, no qual se deve penetrar, para poder entender e apreciar esse tipo de arte.

Em "o autor faz isso para dar uma pausa... e pensa no que vai acontecer depois", manifesta-se a reflexão da aluna, que se coloca no lugar de quem produziu o texto.

O mesmo acontece para mostrar como é que a personagem fica na cena. A definição “pois é uma peça teatral” representa que a aluna já está inscrita no Discurso da Escrita do texto teatral. Na posição sujeito-leitor, compreende como se faz um texto de teatro.

Na seqüência, os alunos foram apontando mais exemplos do texto; enquanto isso eu complementava, anotando no quadro:

notações – dos personagens e das cenas.

O recorte a seguir representa o modo como foi aprofundada a tipologia dominante do texto teatral. Trata-se da questão da narração, na seqüência dialogal-conversacional, que é examinada a partir do texto, em discussão.

(15)

P – Esse texto é um texto que está sendo narrado?/

A (f)– Sim/

P – Por quem?/ Quem está narrando o texto?//

(Os alunos ficam em silêncio, alguns sorriem).

P – O que é, como é que vocês sabem quando o texto é narrado?/

*A (f) – **Quando alguém está narrando a história/ contando//***

P – Aqui / casinha pequenina / Quem está narrando a história?//

A (f)– Ninguém //

(silêncio)

O silêncio aqui nos remete a uma situação de insegurança é um alerta de que a questão da narração precisa ser aprofundada. Essa possibilidade pode se reafirmar através do enunciado "narrando a história/contando". O sentido do texto narrado como relato se faz presente.

No processo de reflexão sobre a ação, percebi mais uma falta, por mim cometida. Talvez fosse importante a minha intervenção no sentido de provocá-los: o que é narrar, afinal? É simplesmente relatar fatos?

Neste momento a aluna olha para o texto e diz: *no texto está assim e lê o seguinte trecho, exemplificando, tentando elucidar a questão do narrador:*

(16)

"O marido (baixa o jornal) Os jornais de hoje não são como os de ontem.

A mulher (sem interromper a pintura das unhas) Claro que não. As edições são diárias."

Por estar se inserindo nesse discurso da escrita, talvez a aluna aqui já quisesse evidenciar que a peça, como uma escrita para encenação, teria a figura do

narrador como responsável pelo encadeamento dos diálogos e nas descrições das cenas e indicações várias.

Essa situação serve para demonstrar o quanto se torna mais complexo o ensino na sala de aula, quando se possibilita aos alunos o exercício de perguntar. Num processo de ação-reflexão na e sobre a ação, alguns sentidos se dispersam e nem sempre o professor consegue preencher as lacunas. E será mesmo isso que se deve fazer?

E continuo

P – Gente / Por que é que fica assim /

A mulher (pintando as unhas) / digo / gesticulando os parênteses // O marido (lendo o jornal...)/

A (m) – Porque não é narração / É diálogo / É Teatro /

P – Tu saberias explicar / então / por que o texto se dá assim? /

*A (m) - **Porque é feito de falas** / Falas dos personagens! //*

*A (f)– As falas são importantes! / Importantes **prá gente saber quem é quem** /*

P – Mas, o que mais? /

*A (f)– **Para saber a vez de cada um!** /*

*P – Isso mesmo! / As indicações / mulher / marido / seguidas do como eles estão / ações/enfim / indicam a vez de cada um / o turno de fala./ **O turno de fala / quem fala / e o quê?**/*

A (m)– Na leitura do jornal / Na entrada do filho/

P – O mesmo em / o marido (baixa o jornal) /

Nesse momento, eu complemento no quadro:

Notações dos personagens, das cenas e dos turnos de fala de cada um.

Em suma nesses enunciados, ficou evidente que os alunos observaram a forma de registrar, no texto dramático, os gestos, ações e demais elementos não-verbais necessários para a compreensão da dramatização, mesmo que essa indicação nunca seja completa. Há sempre espaços para alterações, que serão efetivados, quando a peça for encenada. Na leitura, esses sentidos a mais ficam por conta da imaginação de cada leitor.

Os sentidos produzidos na análise coletiva do texto, que foram registrados no quadro, permitiram uma síntese:

No texto teatral: Casinha Pequena

Tema: coisas do cotidiano

- Personagens
- Notações cênicas
- Texto em atos – diferentes cenas – entradas e saídas
- Réplicas – Turnos de fala

Linguagem espontânea:

- Interjeições
- Repetições
- Gírias
- A informalidade da fala

O Quadro Verde: Síntese da Discussão

A partir dessas anotações, visualizadas como um todo, no quadro de giz, estabelecemos comentários. Chamou a atenção dos alunos o processo de

constituição de sentidos sobre a textualização teatral, que se produziu, desta forma, pela relação conjunta alunos/professora e professora/alunos.

Outra Aula: cruzando seqüências textuais

Retomando, conforme aponta Adam (op.cit.), o texto aqui é compreendido com sua estrutura seqüencial, constituído por seqüências tipológicas e por uma dominante seqüencial.

Como vimos, por dominante seqüencial, ele entende o que exemplificarei com a obra teatral, que, em sua estrutura diversificada, possui uma dominante (dialogal-conversacional) própria do texto teatral, como espécie seqüencial conversacional e gênero do discurso literário.

Sob a perspectiva de compreender de forma mais profunda esse gênero, na aula seguinte o objetivo foi comparar a estrutura seqüencial do texto teatral com outras que os alunos já haviam estudado (narração, descrição, carta).

Esse trabalho justificou-se como possibilidade de permitir melhor compreensão das questões sobre a narração, no texto teatral, dificuldade essa, surgida nas aulas anteriores.

A fim de exemplificar o processo, destaquei as falas seguintes:

(17)

*P – Tudo o que nós vamos aprender no período em que nós ficarmos juntos/ **o que eu aprendo com vocês e***

vocês aprendem comigo / tem que sair daqui / da sala de aula / certo?/

E aí / o que saiu do nosso encontro passado foi que provocou uma grande dúvida/

Se no texto teatral havia ou não um sujeito narrador da “história”/

Então / hoje / nós vamos tentar descobrir as respostas/ só que para tanto / vamos fazer um pequeno diálogo com outros tipos de textos que vocês já trabalharam/

Da interlocução com os alunos do PEFJAT compreendi a importância e a necessidade do desenvolvimento de propostas construídas, coletivamente, em sala de aula. O referencial teórico da pesquisa-ação, dos projetos por oficinas pedagógicas, das práticas da textualização..., enfim, também apontavam nessa mesma direção. Por isso, nesse momento, buscar a compreensão da estrutura seqüencial do texto teatral passava por problematizar um pouco mais, por “tentar descobrir” com eles, a partir do já conhecido, (nesse caso, em textos por eles já trabalhados), uma possibilidade de entendimento. Por isso, o sentido de “descobrir” se evidencia se sobrepondo ao sentido de, simplesmente, informar aos alunos, bem como o estabelecido em “o que eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo tem que sair daqui, da sala de aula”.

Desta forma, subdividi a classe em grupos, com atividades sugeridas por escrito.

Para o grupo A, solicitei que, a partir desse texto: Casinha Pequeninha, o grupo constituísse uma carta, a partir de fatos/acontecimentos presentes na leitura feita.

Tendo em vista o mesmo texto, pedi aos alunos do grupo B que fizessem uma descrição dos personagens da peça.

Nesse momento eles questionaram a tarefa e, ao mesmo tempo, evidenciaram sentidos “escolarizados” relativos à descrição, talvez porque já os tivessem estudado, pois representam conteúdos geralmente enfatizados nos exercícios de interpretação de textos.

(18)

*A (m) – Professora: É para fazer uma **descrição física** ou podemos fazer **descrição psicológica**?/*

*P – O que vocês acham que seria de melhor compreensão **para os leitores de vocês**?/*

A (f) – Acho que ficaria mais claro / mais completa / a descrição física e psicológica / pois assim poderia se ter uma noção sobre o como se constitui este personagem / visão do todo/

P - É isso aí / então vamos lá!/

Ao grupo C foi solicitada a produção de uma reportagem ou entrevista.

Durante a elaboração do trabalho nos grupos, que foi filmada, os alunos produziram falas, das quais algumas transcrevo aqui.

(19)

*P - Vocês ficaram com reportagens ou entrevista / **Se vocês fossem repórteres** / como colocariam essa história? / Casinha Pequeninina? /*

Alguém disse durante a elaboração / não gosto de escrever e nem de falar errado!/

P – Por quê?/

*A (f) – **Quem não sabe / erra! / Isso nos causa vergonha!**/*

P – o que é certo e o que é errado? / Como é que eu sei se falo certo ou errado / por exemplo?/

*A (m) – Tudo depende da **situação** / professora! Se eu vou escrever uma carta para minha mãe / eu vou ter uma preocupação menor com o como eu escrevo / Agora / **se eu vou escrever para a minha professora de Português** / a coisa muda de figura / É outro papo! / É parada dura!/*

P – Então / essa pergunta / para quem eu escrevo / falo serve para quê/ hein gente!/

*A (f) – Para direcionar a minha linguagem para esse público alvo / **A gente sempre escreve para alguém** / **A gente imagina este alguém** / e manda chumbo!/*

Esses enunciados reproduzem um discurso próprio da escola, que passa pela questão que aterroriza os alunos: a noção do "certo" e do "errado", que está fortemente ligada às relações de poder que se travam na sala de aula, em especial no ensino de língua materna, impostas pelo papel de professor e de aluno, que se enraízam pela passividade de um em função de outro, por práticas de controle que, em especial, são as ainda fundadas na "educação bancária" denunciada por Freire (obras diversas). O ensino regular muito tem contribuído para isso.

Discursos como esses desconsideram as diferenças culturais, logo dialetais, que impõem a apropriação de uma norma sem o reconhecimento de outras, que se fundam no anti-diálogo, e têm preconizado muitas discussões (antigas e sempre atuais) entre educadores de língua materna.

O que enfatizarei aqui, em particular, é o espaço de sala de aula, como possibilidade de reflexão e discussão dessas relações de poder, que produzem falas que remetem ao temor que leva a não gostar de "escrever e nem de falar errado", problemática tão importante para a educação de adultos.

Prendo a atenção, ainda, ao "se eu vou escrever para a minha professora de Português, a coisa muda de figura...É parada dura"; o sentido que aí se sobressai é o do aluno que escreve para o professor avaliar, ou seja, tudo ainda se dá em função do resultado, da nota, e por isso "não é possível errar".

Nessa condição, creio que aqui eu também tenha cometido uma falha. Talvez eu devesse abrir um espaço maior para discussão dessa questão, porém, devido ao fator 'tempo' e à necessidade do desenvolvimento da pesquisa, não o fiz.

A partir do que costumamos discutir no PEFJAT, essas questões já deveriam ter sido conversadas com os alunos. Isso parecia-me tão certo que quase desconsiderei, ou melhor, não problematizei mais o assunto.

A Produção de Textos na Sala de Aula

Durante a produção dos textos, pelos grupos de alunos, algumas situações merecem destaque.

No desenvolvimento do trabalho com o grupo, circulei pela sala buscando acompanhar o andamento das atividades, ou intervir, quando necessário, problematizando aspectos e dialogando sobre algumas situações de dúvidas, que em geral, as questões se centraram na expectativa de saber o como deveriam apresentar a produção do grupo, embora isso já tivesse sido discutido desde o início.

Em outras situações e com frequência, eu era chamada pelos alunos nos grupos, com o objetivo de lerem para mim o que haviam produzido até então; desejavam a opinião da professora.

Nesta dinâmica, os alunos construíram os textos de modo coletivo, na sala de aula e, em seguida, teceram comentários para o grande grupo sobre os mesmos.

Neste espaço apresentarei os textos produzidos, seguidos da síntese dos relatos dos alunos, referentes às características tipológicas que

identificaram nesses textos. Esses textos e relatos foram lidos e discutidos por toda a classe.

Um texto descritivo

Descrição dos Personagens

Família Comum

Eles se parecem com tantos de nós...

O marido é bem típico.

Imaginem o tal: gordinho, meio barrigudo, meio careca, com o famoso bigode que dá a impressão de se tratar de um homem sábio e de respeito.

Tradicionalmente, como fazem os maridos, ele lê o jornal enquanto conversa com a excelentíssima, tem cara de enjoado, e um ar muito austero. É o rei da chatice.

A mulher é a tradicional dona de casa. É uma coisa muito linda e sexy Imaginem só: de roupão, com rolos nos cabelos e um lenço floriado por cima dos rolos, batom vermelho na boca, meio gorda ou devo dizer: cheinha, mas quanto a isso nem se pode comentar.

Pintando ela, as unhas dos pés, conversa feito grália com seu maridinho.

- Por que as mulheres são mais desenvoltas e os homens são tão retraídos?

O filho mora na casa dele, nos fundos do terreno dos pais.

Ele gosta de música alta, naturalmente diferente das músicas dos pais e tem por hábito afrontar estes.

Magreza em pessoa, tem a aparência de um legítimo rebelde sem causa. Seu comportamento reflete o típico viciado em drogas.

Mas, tudo bem, ovelha negra todas as famílias tem, até as melhores famílias. Alguns podem até dizer: na minha família não tem isso.

Mas isso o quê? Um marido careca, uma mulher vaidosa ou um filho mal educado?

Os alunos, levando por escrito sua produção, apresentaram-na oralmente:

(20)

*O texto faz uma descrição dos personagens / do **real** e do **imaginário** para os leitores / É indispensável para que este texto seja “**bem descritivo**” / uma atenção à presença de /*

***Substantivos** / para que o leitor se localize quanto a quem ou o que estamos descrevendo /*

***Adjetivos** / Servem para melhor “qualificar” a descrição dos personagens /*

Ao apresentar o texto, os alunos fazem alusão ao discurso gramatical, tradicional, apreendido na escola. Por isso apontam, espontaneamente, a importância dos “substantivos” e “adjetivos”, que vêm à tona, por representarem o conteúdo já estudado, anteriormente. Eles estão tentando aplicar esses conteúdos. Porém, cabe evidenciar aqui que esse mesmo conteúdo assume um sentido particular, relacionado ao texto produzido. Para que serve o ensino da gramática na escola, a não ser que se constitua como resultado do *pensar sobre a língua* pelos alunos?

Sob esse enfoque, apresenta Possenti (1998 p.90)

Eu sugeriria que se falasse normalmente em concordância, em verbo, em sujeito, em pronome, em plural, etc., sem que a terminologia fosse cobrada, de forma que, eventualmente, ela passasse a ser dominada como decorrência de seu uso ativo, e não através de listas de definições.

É a esse uso ativo que faço referência.

No PEFJAT fala-se muito, nos seminários e reuniões pedagógicas, das quais os alunos também participam, sobre as questões “do real e do

imaginário”. Esses alunos parecem já ter se familiarizado a esses termos. “Real” parece assumir, para eles, o sentido de “coisas do cotidiano”, da vida, enquanto que “imaginário” representa a ficção, a invenção.

Apropriando-se da tipologia descritiva, por eles já conhecida, os alunos organizaram sua produção, dando coerência às características dirigidas aos personagens em relação ao texto *Casinha Pequenina*. Essas descrições, por seu caráter criativo, revelaram outras características.

Encontrei elementos, no texto produzido, que valem a pena ser destacados como: “o marido bem típico”, a mulher – a tradicional dona de casa”.

No “típico”, há uma pré-concepção, reforçada pela própria mídia. Afinal, esse marido “bem típico” não é o marido evocado, aos domingos, por um animador de uma ‘famosa’ rede de televisão? E essa imagem de mulher/esposa, amplamente difundida pela mídia e também reforçada no ‘domingão’? E o filho? Não parece o “típico” apresentado pela mídia internacional, em especial, em filmes americanos?

Esses estereótipos, que se fazem presentes nas produções dos adultos, alunos do PEFJAT, merecem espaço para discussão. São pré-construídos que determinam, no nível da memória discursiva, essas características que conduzem ao “típico” ou “tradicional” dos sujeitos em suas posições sociais: mulher, marido e filho. Nessas passagens, evidencia-se o apego a essas representações, muito arraigadas.

O mesmo também acontece no questionamento: “Por que as mulheres são mais desenvoltas e os homens são tão retraídos?”.

Na sala de aula do Programa é comum que algumas mulheres sejam mais comunicativas, em sua participação. Elas parece que se sentem autorizadas a falar: dizer o que pensam de forma desenvolta, meio que despreocupadas com a censura.

De certa forma, esse dizer que as mulheres falam muito consiste em discriminação à mulher que, imersa na crítica, está sob o efeito das vozes sociais: “Ela é mulher, por isso fala à vontade”, conforme apontam os alunos: “como uma gralia”. Este sentido é pejorativo. Mas um outro sentido, aí silenciado, pode ser

desvelado: falar “como uma gralha”, para muitas mulheres, pode representar a sua defesa, um movimento de resistência aos muitos discursos machistas difundidos que as silenciam.

Cabe aqui uma observação: nas falas coletadas para esta pesquisa, as ocorrências de manifestações das alunas foi bem maior que a dos alunos, em sala de aula. Ao que a mim pode parecer que as mulheres demonstraram mais espontaneidade, respondendo de forma mais solta e descontraída ao que era solicitado. Esta condição de as mulheres, em sala de aula, serem mais falantes, pode estar condicionada a sua situação na sociedade, como já fora referido.

Conforme pesquisa inicial aqui apresentada, ficou evidente que elas fazem do espaço de sala de aula um lugar de luta- resistência³⁰ a sua condição, seus papéis assumidos de mãe³¹, esposa e mulher. Na condição de alunas, se desprendem, respondem espontaneamente sem se preocupar se estão "certas" ou "erradas" no que dizem, não se importando se de suas intervenções surgirão críticas ou "risinhos" dos próprios colegas.

Essa situação não costuma acontecer com os homens.

Como pude observar, eles responderam em menor intensidade às questões. Porém, suas respostas somente eclodiam quando eles supunham ter "certeza" de que não iriam "errar"... Trata-se de outro estereótipo, o masculino, evidenciado aqui.

Também remeto aqui, novamente, à necessidade que obrigou algumas mães a trazerem seus filhos à sala de aula. Essa situação desencadeia mais uma, entre as especificidades da EJA: a sala de aula onde interagem crianças, jovens e adultos, com naturalidade e espontaneidade, conforme esta pesquisa aponta. Nas dinâmicas de oficinas, o menino de nove anos e a menina (adolescente) se integraram ao grupo, atuando e contribuindo. Quanto à criança

³⁰ Conforme já fora dito anteriormente, há mulheres que resistem à condição de submissão à qual estão condicionadas. Houve/há situações no PEFJAT em que os maridos, por diferentes motivos, permanecem durante os períodos de aula do lado de fora da sala, como que vigiando a esposa, como ela irá se portar. Há inclusive situações em que a coordenação do Programa é chamada para intervir.

³¹ Embora algumas mulheres tragam seus filhos para a sala de aula, conforme registro aqui, a maioria delas faz "malabarismos-mil", como dizem, para deixar os filhos com os pais, com a sogra, a mãe... porque na sala de aula estão para estudar, ou seja, nesse espaço querem desempenhar um outro papel que lhes é cabível: o de alunas.

de quatro anos, essa permanecia ora no colo da mãe ou à porta, observando o movimento dos transeuntes e dos trabalhadores da universidade, ora brincando ao fundo da sala. Por vezes (bem poucas), seus gritos em brincadeiras se confundiam com o intenso barulho da serra elétrica.

Após a discussão sobre as questões evidenciadas na análise com os alunos, prendemos nossa atenção à proposta da tarefa de produção textual. Em suma, o grupo verbalizou que na descrição, diferentemente da narração, a ênfase não está na apresentação dos fatos, mas na apresentação de características e “qualidades”. Por isso, os elementos lingüísticos apontados pelos alunos, como a importância dos substantivos e adjetivos, se fazem presentes. Vê-se que os alunos se reportam a elementos de um discurso gramatical.

Uma carta

Porto Alegre, 04 de dezembro de 1997.

Querida mamãe, resolvi escrever para contar tudo que vem acontecendo comigo.

Eu e meu marido andamos em uma briga sem fim.

Certo dia começamos a brigar pois ele só fala o que eu não quero e eu também me preocupo muito comigo, mamãe eu estava pintando minhas unhas e ele só reclamava das notícias do jornal.

Nosso filho não quer nada da vida ele vende tudo o que temos.

Em uma ocasião, eu e meu marido fomos assistir tevê e ele a havia vendido.

Então lembramos que no banheiro tinha uma tevê e ele também havia vendido.

Como que vou viver sem meus objetos, sem as minhas coisas que faz eu ter mordomias?

Mamãe, de repente me passou algo pela minha cabeça eu comecei a perceber que eu e meu marido e meu filho estamos nos preocupando demais com os supérfluos, como a tevê, as unhas e estamos esquecendo algo muito mais interessante que é nós próprios, nossa família ou porque meu filho vendeu a tevê.

Acho mamãe que está na hora de eu refletir meus valores, de o que é mais importante para mim.

Vou tentar mudar algo em minha vida começando pelo diálogo. Tenho certeza que tudo vai se ajeitar. O casamento é

assim mesmo e nós vamos conseguir dar mais valores a vida e não aos objetos. Claro que são importante mas também não podemos viver só pensando em bens.

Mamãe não se preocupe conosco com certeza a senhora já teve muitas experiências em falando em crise do casamento e acabou aprendendo a superar, da mesma forma eu vou, através desta experiência aprender como superar esta crise. Não se preocupe.

Beijos , filha.

O relato dos alunos foi verbalizado da seguinte forma:

(21)

*Na carta não podemos deixar de colocar a situação de **espaço e tempo** / que se dá / pela **data** /*

*A quem se dirige / **vocativo** (demonstração de carinho ou não)*

***Contar o fato** com **detalhes** para que / quem vai recebê-la compreenda / realmente o que houve / (o ocorrido) /*

*O **fechamento** / desfecho final / Há uma narração ou mais / por vários fatos podem ser evidenciados / Nesse texto podem aparecer muitos pontos de exclamação / interrogação e reticências /*

Na peça de Ivo Bender explicitam-se ações do cotidiano. Partindo deste aspecto observado, os alunos, em algumas situações, reproduziram fragmentos da obra originária, em função de produzir uma carta, que é uma carta inventada, relativa a uma situação por eles criada, aproveitando sentidos diversos provenientes de suas experiências próprias, como adultos.

Nesse texto, que não escapa ao DP tradicional, pois se pediu aos alunos uma "redação", sentidos que remetem à vida familiar adulta aparecem, tais como eles o percebem. Quando dizem "eu vou tentar mudar algo em minha vida", estão atribuindo esse sentido à pessoa que escreve a carta, apropriando-se da

expressão, bem conhecida, de apelo ao diálogo para “mudar algo” na vida. A mudança pode começar pelo fato de “ ter uma boa conversa” com alguém.

No texto produzido, os autores evidenciam um diálogo com a mãe, a interlocutora da carta, fazendo uso de saberes de um discurso familiar. Nesse discurso familiar conta-se com a família para ajudar nas dificuldades e para desabafar: “mamãe, resolvi escrever para contar tudo que vem acontecendo comigo”. O sentido de “contar tudo”, denota a confissão dos fatos, ou seja: é chegada a hora de revelar as coisas boas ou ruins que estão se passando, para uma pessoa de confiança.

Ao evocar a mãe, como conselheira e como aquela que lhes pode estender a mão, os alunos reproduzem a imagem internalizada que têm desse papel social; o de ser mãe; mulher que cuida e se preocupa com os filhos. Em, “mamãe, não se preocupe conosco”, esse sentido se evidencia. Dessa forma, parece ser contraditório: contar/revelar seus problemas à mãe, sem esperar dela o retorno, na forma de resolução concreta. Mas confessar alivia.

As formulações presentes na carta evidenciam, também, alguns saberes do senso comum que chamaram a minha atenção: “ o casamento é assim mesmo” ou “não podemos viver só pensando em bens”, os quais costumam fazer parte do universo do adulto.

No entanto, voltando ao objetivo de estudar se há narração na carta, constatou-se que chegamos ao seguinte resultado, “ na carta há uma narração de fatos”. Por isso, aparecem alguns elementos específicos como marcadores narrativos: “então”, “aí”, ou, “certo dia”, “em uma ocasião”, “de repente”, e os indicadores da presença de uma situação de conflito.

Não me foi possível chamar a atenção dos alunos, naquele momento, de que a carta contém uma estrutura conversacional, na qual o interlocutor está ausente. Isso teria sido um elemento teórico da Lingüística a ser manifestado no meu discurso pedagógico...mas que não o foi.

Uma reportagem

Os Amigos

Ontem, cerca de dez horas da noite o indivíduo Pedro Fonseca, de 28 anos, carpinteiro, residente à rua Salgado Filho nº 38, no bairro Padre Réus, entrou no bar do senhor Fernando na rua Bandeirantes, nº 438 em companhia de seu colega Afonso, residente no mesmo endereço.

Ambos começaram a beber e já se dispunham a deixar o bar quando apareceu João, antigo conhecido dos dois carpinteiros e começaram a dialogar. João perguntou a Pedro "como vão os negócios" e Pedro respondeu "vão bem colega, na medida do possível". Afonso olhando para eles entra no assunto dizendo: - Consegui um bom negócio vendendo minhas terras e consegui abrir meu próprio negócio, uma firma.

Esse fato foi registrado pelo repórter Antônio que estava no local e ouviu tudo, clandestinamente, e anotou.

Da reportagem produzida, que era o tipo de texto solicitado, os alunos sintetizaram o que segue:

(22)

*Na reportagem é importante **situar o leitor no tempo** /
no **espaço** / com que ocorre o **fato** / enfocando
detalhes específicos /
Aparecem **descrições** das **cenas** / e notas de
pequenos **diálogos** / em ordem direta ou indireta /*

Penso que o texto produzido por esse grupo possa ser analisado, também, quanto a seus 'equivocos'. Os alunos, de forma geral, atenderam ao que lhes foi por mim solicitado, cumprindo sua tarefa, mas não conseguindo o pleno sucesso, pois não produziram uma reportagem.

Em primeiro lugar, preciso evocar, aqui, o que em *Casinha Pequeninha* poderia ser aproveitado por eles para produção de uma reportagem ou notícia. Talvez os sumiços das tevês pudessem ser aproveitados como

reportagem ou notícia pelo fato de roubos e drogas serem temas comuns, na crônica policial.

Os alunos não atenderam, nesse sentido, ao princípio jornalístico sobre quais os fatos que poderiam figurar como notícia, pois é sabido que nem todos os fatos tornam-se objeto do discurso jornalístico.

Ficou evidente que eles têm uma noção do como o texto jornalístico se estrutura, pois evidencia-se, ao longo da produção, a existência de elementos que fazem parte da tipologia da reportagem, como as referências de tempo, espaço, o fato e alguns detalhes específicos. Porém, suas dificuldades com essa tipologia textual se revelam porque, no texto, esses elementos não foram organizado do modo como se configura uma reportagem.

O que me parece decisivo para explicar a “dificuldade” dos alunos, evidenciada nessa produção, é o fato de a reportagem não se constituir, tipologicamente, num texto familiar ao discurso pedagógico tradicional.

Embora o aluno adulto leia jornal, e, conforme seus relatos, mantenha sua preferência pelas reportagens policiais, escrever uma reportagem é tarefa diferente. Nesse sentido, essa manifestação dos alunos é rica para refletir sobre a produção de textos na escola, em especial, sobre textos de tipologias variadas, cujo emprego pedagógico pretende diferenciar-se do tipo de texto conhecido como “redação” escolar.

No seu texto, de forma geral, os alunos descreveram o local onde ocorreram os fatos, bem como a reportagem policial o faz, e continuaram, desvelando os protagonistas envolvidos. Nesse sentido, apresentaram as vítimas que tiveram seu direito de expressão violado pelo repórter, "clandestinamente". Na realidade, quem é o denunciado, nessa reportagem policial, feita pelos alunos, é o repórter, porque ele é visto como um indivíduo indiscreto. Trata-se de um sentido inesperado, se levarmos em conta a expectativa pedagógica. Faltou todo um trabalho pedagógico de produção desse outro discurso da escrita, a reportagem, daí porque os alunos não conseguiram produzir um texto a partir desse lugar.

O sentido produzido pelos alunos que se ressalta aponta para o perigo que correm pessoas que se sentem infratoras de algo; é curioso como mostram que a tarefa da imprensa, exercida como liberdade para descobrir e revelar fatos, pode ferir as liberdades dos cidadãos, que preferiam ficar anônimos. Em, "*clandestinamente*", *sem o consentimento de João, Afonso e Pedro*, esse sentido se enuncia e a atividade do jornalista é algo capaz de pôr medo àqueles que preferem ficar no anonimato.

O modo como justificaram o todo produzido como sendo uma reportagem não corresponde à especificidade desse tipo de texto, embora falem em um "fato", "tempo", "detalhes", "descrições das cenas". A estrutura do discurso relatado é percebida através de termos não técnicos: "diálogos", "em ordem direta ou indireta".

A questão da narração

A questão da narração no texto teatral, objetivada nas aulas em que se analisou *Casinha Pequeninha*, só foi desvelada pelos alunos após discussão no grande grupo, embora ao longo de sua produção eu tivesse realizado algumas intervenções.

Ao término dessa atividade provoqueei a discussão, a fim de retomar a problemática da suposta "ausência do narrador no texto teatral", sentido que tinha ficado pairando no ar.

Conforme a fala dos alunos, o narrador estaria presente em quase todos os "tipos" de texto por eles estudados. Como um tipo de estrutura seqüencial, Adam (1987 p.61) aponta a seqüencialidade narrativa como "a mais conhecida e difundida em nossos dias". O autor considera a narração como constituinte da reportagem (esportiva ou não), dos fatos diversos, do romance, da novela, dos contos, fábulas, parábolas, histórias etc., com seus usos mais ou menos complexos de uma estrutura seqüencial de base: a superestrutura narrativa.

Baseando-se em referenciais teóricos sobre a tipologia narrativa, Teixeira (1990 p. 56) fez uma análise de textos produzidos por seus alunos, situando a presença dos seguintes elementos:

- a) *uma situação inicial, de equilíbrio, sob a forma de orientação ou resumo que procura situar o leitor na realidade em que se vai inseri-lo;*
- b) *uma complicação decorrente da presença de um elemento transformador, capaz de estabelecer a tensão entre uma situação conhecida e o que está por se suceder;*
- c) *um desfecho resultante dos efeitos da transformação;*
- d) *uma moral explícita ou a deduzir.*

Essas características presentes nos textos desses alunos podem ser constatadas na definição de superestrutura narrativa feita por Adam.

Enfocando esses pressupostos, torna-se compreensível a busca, pelos alunos, do narrador no texto teatral, pois partindo dos estudos de Adam, a estrutura seqüencial narrativa estaria na base do texto literário de ficção narrativa e, nesse caso, incluiria o texto teatral.

Em *Casinha Pequenina* encontramos, facilmente, os elementos da narrativa. Porém, o que coube explicitar aos alunos é que, embora a estrutura seqüencial da base narrativa se faça presente no texto dramático (assim como a descritiva, a explicativa, etc.), essa não se constituiria na seqüencialidade dominante dessa tipologia textual, que seria a dialogal conversacional.³²

Desta forma, então, destaque desse momento, duas falas dos alunos

(23)

A (f) – Esse texto é constituído por partes/ pelos diálogos/

³² Embora eu tenha me embasado nessa teoria textual, não enfatizei os termos desta na aplicação pedagógica, valendo-me de outros termos de sentido aproximado.

A (m) – A diferença entre esse e outros tipos de texto é que a gente trabalhou com textos narrativos / e o teatral é dialogado/

Assim, ao serem questionados sobre o *como funciona "essa trama"*, claramente e facilmente concluíram que, no texto teatral, *"esse encadeamento se dá na consecução das perguntas e respostas... enfim, pelas falas dos personagens"*, bem como *demonstram os enunciados acima*.

A partir daí, realizamos o trabalho com a segunda peça teatral *Amores de Mercado: romances públicos e outras paixões neoliberais*, de Carlos Gerbase (1997), cujo texto encontra-se em anexo. Para tanto discutimos sobre as obras e reformas do Mercado Público de Porto Alegre³³.

Ficou o convite para que realizássemos uma visita ao Mercado, o que foi feito, mas somente alguns alunos puderam comparecer.

Construindo as peças teatrais: o efeito de autoria

Após o desenvolvimento das atividades até aqui apresentadas, sugeri que formassem três (03) grupos, a fim de que construísem as peças teatrais, porém os alunos resistiram à proposta, preferindo formar dois (02) grupos. O primeiro, optou por desenvolver uma temática que abordasse “as coisas” do sentimento humano, e o segundo, pela construção de uma “super peça”: número elevado de integrantes, longa, em três atos, que abordasse situações do cotidiano.

Já nesse momento percebi a influência do trabalho de leitura e análise feito, pois os temas se vincularam ao cotidiano dos alunos.

³³ Situado na praça XV, ao lado da Prefeitura de Porto Alegre, o Mercado Público foi o primeiro prédio de alvenaria a ocupar todo um quarteirão da cidade. Inaugurado em 3 de outubro de 1869, seu modelo é uma cópia do Mercado da Figueira, em Lisboa.

Em dois encontros, num total de seis horas-aula de cinquenta minutos, os alunos, nos grupos, produziram os textos. Nessa dinâmica, eu e a professora de teatro, que participou comigo dessa atividade, fazíamos as intervenções, sempre que necessário. Os autores de *A formatura* se subdividiram em três subgrupos, ficando responsáveis, cada um, pela produção de um ato, conforme escolha individual, mas antes, combinaram, num exercício de tentar “imaginar as cenas”, quais as temáticas que compreenderiam os atos. Para tanto, pensaram a produção, a partir dos títulos das cenas: cena 1 - *A sala de aula*; cena 2 – *A formatura* e a cena 3 – *A festa*.

Em alguns momentos os integrantes dos grupos se levantavam para verificar como estava o andamento dos trabalhos nos outros grupos e, desta forma, continuar a produção. Assim que os subgrupos iam fazendo acertos quanto às temáticas das cenas e às falas dos personagens, no encadeamento das falas destes, iam solicitando a atenção dos colegas, no sentido de buscar sua aprovação quanto aos conflitos aos quais os personagens da peça estariam submetidos. Deste momento destaco, na cena 2, a intervenção de Marco, e na cena 4, a fala de Luiz Fernando, ao grupo:

(24)

Marco (em tom alto) -*Gente!// que tal cantarmos o **hino em ritmo acelerado?***

Luiz Fernando (gritando e sorrindo) -*Pessoal!// tem **alguém aqui** que vai cair e se esborrachar/ o que vocês acham?/*

Esses enunciados, que representam a interlocução entre os alunos, na sala de aula, demonstram um sentido de euforia dos formandos. Na fala de Luiz Fernando, antecipa-se ao grupo o que vai acontecer com o personagem na peça. Esse sentido de euforia e brincadeira também pode estar representado no “cantar o hino em ritmo acelerado”.

Ao final, a equipe de *A formatura* fez um grande grupo para a discussão sobre a produção, como um todo.

O trabalho em *Sentimentos de expressão*, por ser desencadeado por apenas um grupo, se desenvolveu, também em círculo, visando à participação de todos os integrantes da equipe.

Na medida em que os textos iam sendo produzidos, os alunos discutiam a situação. Os conflitos a serem “vividos” pelos personagens também eram socializados e discutidos por todos. A comunicação entre os grupos se dava, de forma geral, bem como demonstraram os enunciados acima: por vezes pela intensidade da voz, em outros momentos os alunos circulavam nos grupos. Infelizmente, desses momentos específicos, pelo barulho produzido pela dinâmica, houve a impossibilidade da transcrição fidedigna de outras falas gravadas.

Ao longo do processo, eu e a professora de teatro fazíamos intervenções nos grupos, como já fora dito antes, mas também no sentido de problematizar, nas produções, a ausência de alguns elementos. Desses momentos em que as falas da professora de teatro serão notadas por Pt e as minhas, por Pp. destaco como exemplos os questionamentos:

(25)

Pp - Afinal, quem diz isso?/ E esse personagem como se apresenta?/ Pessoal!/ o que falta aqui?/

Pt – Não esqueçam das imagens/ Olhem bem / falta algo no texto que não vai situar o ator na encenação/

Em cada subgrupo havia um ou dois redatores. Nos momentos em que eu e a professora de teatro fazíamos as intervenções, eram eles, os redatores, quem coordenavam: paravam e perguntavam ao grupo “e aí, como colocamos no texto?”. Na medida em que foram produzindo, os redatores liam em voz alta para que, naquele momento, todos pudessem colocar sua opinião. Nessa dinâmica, então, foram construindo os textos. As reescrituras dos textos foram

ocorrendo por iniciativa dos próprios grupos e, às vezes, com a minha colaboração. Os alunos me entregaram os textos digitados.

Ao término do trabalho, os alunos apresentaram as suas produções. Organizaram as cadeiras da sala, produzindo um efeito de palco e platéia, como nos anfiteatros conhecidos. Após o planejamento e muito ensaio, que se estabeleceu dentro e fora da sala de aula, deram início às apresentações.

O grupo que produziu a peça : “A formatura”, por improvisações ensaiadas, apresentou sua produção na modalidade da leitura dramatizada. Os autores de “Sentimentos de Expressão” optaram pela apresentação na modalidade da improvisação teatral, motivo pelo qual nenhum grupo se preocupou em produzir figurino.

No desenvolvimento dessa atividade de produção textual, cabe uma reflexão. O resultado da produção dos alunos foi bom, quase todos participaram, dando sugestões e contribuindo na escritura dos textos. Alguns poucos estavam meio dispersos em função dos preparativos da formatura, que estava próxima. Nesse período, na sala de aula, os alunos colocaram uma faixa, na qual anunciavam a solenidade e agradeciam aos colegas e a coordenação do PEFJAT pelo apoio. Foi nesse clima de alegria e euforia que os textos foram sendo concluídos.

Conforme fora apontado anteriormente, tornou-se difícil registrar a interlocução no interior dos grupos porque havia muito barulho na sala, vozes sobrepostas, no momento da produção coletiva das peças.

Por esse motivo optei por apresentar, aqui, apenas o relato sobre o desenvolvimento da dinâmica, destacando desses momentos essas falas mais pontuais.

Centrando-me mais no resultado do processo de produção dos alunos, as peças teatrais, apresento, inicialmente, os textos produzidos e a seguir busco reproduzir a seqüência de diálogos surgidos por ocasião da improvisação das peças teatrais.

PEÇA DE TEATRO - A FORMATURA

Personagens		Atores
Cita Mala – Coordenadora	-	Maria Luíza
Joana – professora	-	Eclair
Júlia – aluna	-	Ana
Antônio – aluno	-	Antônio
Beto – Aluno	-	Leonir
Ricardo – aluno	-	Paulo
Marco – aluno	-	Marco
Luiz Gustavo – aluno	-	Luiz Gustavo
João – aluno	-	Flávio
Luiz Fernando – aluno	-	Luiz Fernando

Esta cena descreve uma situação de sala de aula. Os alunos sentados, em fila indiana, representam uma sala de aula de aula tradicional.

CENA 1 “A SALA DE AULA”

1º DIA DE AULA

Cita Mala: (entra sorridente - Oi, gente!! Hoje apresento para vocês a professora Joana, professora de Português! Ela vai trabalhar com vocês durante todo este ano. Sei que irão gostar, pois a Joana é muito simpática!

Joana: (também entra sorridente) Oi, pessoal!! Sou Joana e tenho muito prazer em conhecê-los.

Tenho muitas propostas e sei que vocês também têm. Vamos estabelecer um ótimo diálogo, tenho certeza! Primeiramente gostaria que vocês se apresentassem, dizendo os seus nomes.

TODOS DIZEM SEUS NOMES, porém, ao mesmo tempo.

Cita Mala: Lindinhos, lindinhas, um de cada vez! Assim, desta maneira, Joana não entende!!

TODOS DIZEM SEUS NOMES. DESTA VEZ, UM DE CADA VEZ.

João (levantando o braço) - Quanto tempo a senhora ficará conosco? O que nos reserva o futuro?

Joana (solicita) - Ficarei todo este ano, João!! E o futuro somos nós que construímos no presente.

Luiz Fernando (levanta-se) - Quanto tempo temos para entender toda a matéria?

Joana - Temos todo o tempo do mundo.

João (imediatamente) - Fico contente que tenhamos todo o tempo do mundo.

Luiz Fernando - Cada um tem a sua maneira de entender e precisamos respeitar isso.

Outro aluno - Que bom que não temos que nos preocupar com o tempo.

(Parada momentânea- Todos olham para o quadro verde e...)

A PROFESSORA INICIA UMA EXPLICAÇÃO SOBRE O GRÁFICO.

Beto (interrompendo)- Professora, não consegui entender tantos gráficos ao mesmo tempo?

Joana - Beto, ainda estamos dentro do tempo, não precisa ter pressa de entender.

ANTÔNIO NESTE MOMENTO ESTÁ CONVERSANDO E GESTICULANDO.

Joana (franzindo a testa) - Antônio estou te observando, o que houve?

Antônio (erguendo os braços) - Não entendi nada de matemática.

Joana (estendendo a mão em sinal de pára)- Não se preocupe, Antônio, você vai entender.

Outra Aluna - Pergunto à classe se precisam de ajuda ou de orientação em alguma matéria.

Outra Aluna - Sim, gostaria.

Joana - Ei, vocês, João Ricardo e Marcom, o que houve?

João - (responde por todos quase gritando) - Nada professora, só estamos argumentando sobre algumas matérias, só isso professora!

Outra Aluna - Só conseguimos entender se tivermos boa vontade em aprender.

Outra Aluna - Nós temos que ajudar a professora a conhecer e a saber o que entendemos da vida.

Outra Aluna - Para nós não existe coisa difícil.

TODOS DÃO RISADA NESTE MOMENTO.

Aluna - (furiosa, franzindo a testa e erguendo os braços) Estão rindo de quê?

Aluno - Rimos da tua fala "coisa difícil".

Aluna Oh! Então, como é que é?

Aluno - Não sei direito, mas sei que na vida conseguimos passar e rir até dos momentos mais difíceis.

SEGUEM MUITAS CONVERSAS E RISOS.

(Encerra-se a aula, todos saem)

ÚLTIMO DIA DE AULA

Entra a coordenadora (apressadamente, com uma lista na mão):

Oí, Lindinhos e Lindinhas! Hoje são 16 de dezembro e estamos encerrando às aulas. Hoje é dia de divulgação das notas finais. Mais, Lindinhos, vocês são esforçados e todos passaram!

Outro Aluno - Acho que só nos esforçamos porque estamos juntos!

TODOS FAZEM UMA ALGAZARRA (alguns levantam-se, outros jogam papéis pro alto)

Cita Mala: "Ahaa!" Então é por isso que me chamam de Cita Mala. Só não consegui entender se a Mala sou eu, são vocês ou se somos todos nós!

Beijos, Lindos! No próximo ano continuamos nos vendo. Feliz 1998, Lindos e Lindas! Amo vocês!

CENA 2 A FORMATURA

ATA DA FORMATURA

Sábado 4, de julho de 1997.

(A cena apresenta uma solenidade de formatura).

No palco encontra-se uma grande mesa, onde ficam o diretor da escola Ricardo (com roupa social) e ao seu lado direito, Marcos, o secretário.

Ao lado, direito encontra-se, ainda, Joana, a professora homenageada, portando um belo óculos e vestindo um traje simples. Ao seu lado, um aluno que lerá o discurso da formatura.

Ricardo (em pé) - Está aberta a solenidade da formatura.

Solicito aos Srs. membros da mesa alunos e demais convidados para cantarem o hino nacional.

(Todos cantam o hino, em voltagem acelerada - de pé)

Ricardo (imediatamente) Dando o prosseguimento da formatura, passo a palavra ao Sr. secretário, que lerá a ata desta solenidade de formatura.

A CERIMÔNIA

Ao 4º dia do mês de julho de 1998, reuniram-se: O diretor da escola Ricardo Ronca Grosso e secretário Marcos, para realizar o ato de formatura dos alunos abaixo: (Neste momento coloca-se música... que em seqüência prossegue...)

Diretor - (empé) lê o nome do aluno

A ti entrego o certificado de 1º grau, Antônio Casamenteiro
(cumprimento)

Beto

Diretor (entrega o canudo)

A ti entrego o certificado de 1º grau (cumprimentos - apertos de mão)

Joana

Luíz

.....

Diretor convida professora homenageada para fazer seu discurso

Joana- (emocionada) Lê seu discurso de formatura

Diretor - chama o orador

Orador vai ao microfone e lê seu discurso de formatura:

Diretor passa a palavra para a paraninfa da turma que lê seu discurso de formatura:

Secretário - Desta forma encerramos esta solenidade de formatura, agradecendo a todos os presentes.

Música toca, enquanto todos os formandos jogam seus canudos para o alto, se abraçam e sorriem. Depois recebem os

cumprimentos dos demais convidados e dirigem-se ao local da festa.

CENA 3 - A FESTA

Esta cena se passa num bar chamado Adeus Tristeza. O garçom, em trajes típicos conduz os formandos para a mesa. O grupo senta e a festa começa.

O pessoal está chegando no restaurante, onde já descansavam o garçom, o balconista e mais algumas pessoas. (Todos já tomando suas cervejas)

O pessoal que chega junta duas mesas, para tomarem sua cerveja.

Muito contentes pela formatura, já chegaram gritando pelo garçom.

Ricardo (levanta o braço) Garçom, traz uma cerveja!

Marco (sorrindo pergunta)- Não é muita cerveja para todos nós?

Pedro (sorrí e fala)-Vai dar gente tropeçando nas calçadas com tanta cerveja assim.

Ricardo (envergonhado brinca dizendo):- Esta cerveja é a saideira que eu já tô pedindo adiantado.

garçom (sentindo a simpatia brinca):- Vou trazer uma caixa de uma vez daí vocês decidem.

Regina (levantando a mão)- Tragam por enquanto só cinco cervejas, mas bem geladas.

Continua a comemoração do pessoal comentando sobre a formatura.

Gustavo (gritando)- Garçom! Traga-me duas porções de picadinho para acompanhar a cerveja. Já Regina encontrava-se bem tontinha, ria, brincava enquanto Antônio dormia sobre a mesa. O pessoal bebeu tanto que esqueceu o que estava comemorando.

Sugeriam eles, brincando:

Ricardo (sorrindo) Vou subir na mesa para dançar!

só que ao tentar subir ele caiu, fez tanto barulho que acabou acordando o Antônio

Antônio (apavorado) O que foi isso?

Dona Ana (de pé) Não foi nada, só o Flávio que se esborrachou no chão.

Regina (tentando ajudá-lo) Venha cá!, porém não consegue. Nesse momento Ricardo estende a mão para ajudá-lo.

Todos riam daquela cena mas entraram em comum acordo que está na hora de ir para casa pois estavam ali para comemorar sua formatura e não conseguir umas fraturas, mas antes todos cantaram “Aí! aí! tá chegando a hora”.

A Formatura: análise

O tema escolhido é bastante sugestivo, no sentido que representa e antecipa, para os alunos, uma situação futura, mas próxima, a ser por eles experienciada. O lugar de formando produz uma multiplicidade de sentidos.

Conforme a pesquisa preliminar apresentada, cabe lembrar que a posição de sujeito, assumida pelos alunos adultos em função de sua pouca escolaridade (e a conclusão do ensino fundamental é só uma parcela...) os deixa à margem de um processo cidadão – se entendermos esse processo como movimento de inclusão, compreendido como possibilidade de deslocamentos dos sujeitos, de uma posição à outra, sem sentir-se “à parte, à margem, excluídos”.

A peça é ficção, mas retrata a situação de vida vivenciada por seus autores.

Assim, estar se formando, concluindo uma etapa enseja muita alegria, brincadeira, sorriso, humor – elementos que enunciam a felicidade. Nessa peça, esses elementos se fazem presentes, quase que o tempo todo permeando as ações que os alunos previram para os personagens, as falas correspondentes e as notações diversas, as expressões.

Os alunos demonstraram um toque de humor, ao retratarem a sua possível formatura na peça criada.

Essas brincadeiras mostram que eles não estariam mais sob a censura institucional, pois já cumpriram o que esta esperava deles. Até as coisas que os atrapalhavam agora, são vistas de outra forma, com saudade. Mostram plena adesão ao discurso tradicional de formatura; aqui eles não são diferentes, são iguais a todos os formandos.

Tal como esta solenidade acontece na Universidade, no texto produzido pelos alunos, a cena da formatura representada assume o rigorismo do ritual acadêmico, com secretário, Ata³⁴,..., bem como encontramos no protocolo oficial. Aqui, formatura assume o sentido do ritual de passagem que, por seu

³⁴ Para a elaboração da Ata e protocolo, os alunos buscaram apoio também na secretaria do Programa.

caráter antropológico, marca a passagem de uma etapa da vida, porque remete os formandos à responsabilidade e à possibilidade da continuidade. Eles sabem que terão de “agir como alguém que já possui essa escolarização”. A Universidade, por exemplo provavelmente vai pedir que desempenhem tarefas mais qualificadas, de acordo com a escolaridade obtida.

De certa forma, a formatura não deixa de ser um espaço que assume esse sentido de inclusão, de direito, “de igualdade” , para os jovens e adultos. Por isso, de modo geral, esse tem sido, no PEFJAT, o momento para se colocar a melhor roupa, “a roupa social”. Essa euforia por conseguir concluir se manifesta no texto: “muito contentes pela formatura, já chegam gritando” ou em, “Continua a comemoração do pessoal, comentando sobre a formatura”.

Tal como as análises anteriores apontam, nessa produção também aparecem sentidos que revelam a apropriação, pelos alunos, de alguns princípios e pressupostos da proposta pedagógica do PEFJAT. Ao longo do texto estes se tornam evidentes, como os que aponto a seguir:

- dispor de propostas pedagógicas: a professora que tem “muitas propostas”;
- ensinar proposta pedagógica dialógica: “estabelecer o diálogo”;
- respeitar diferentes formas de aprender: “cada um tem uma maneira de aprender e precisamos respeitar isso”;
- promover a aprendizagem pelo trabalho coletivo: “porque estamos juntos”;
- aceitar e valorizar os diferentes tempos para aprendizagem: “fico contente que tenhamos todo o tempo do mundo”;
- manifestar solidariedade, a cooperação: “Pergunto à classe se precisam de ajuda ou orientação em alguma matéria”;
- acreditar que todos têm saberes e o professor aprende com seus alunos): “ Nós temos que ajudar a professora a conhecer e a saber o que entendemos da vida”.

Considero que o reconhecimento de elementos do saber da proposta pedagógica do PEFJAT, representados na peça criada, apontam, também para sentidos de “inclusão”.

Por seu aspecto criativo, nessa produção, os alunos rompem com uma série de práticas, ora pela ironia, ora pela quebra dos padrões, pela superposição da ordem, das relações de poder e do próprio ritual.

Iniciam o texto descrevendo uma sala de aula tradicional, mas o que se registra na produção é um espaço de aprendizagem muito distante disso.

Retratando as relações de poder que os diferentes papéis nos impõem, com muita ironia, a coordenadora, ao apresentar a nova professora, embora repreenda os alunos como em “ Lindinhos e lindinhas, um de cada vez! ” e divulgue o resultado final, é vista numa posição distanciada da coordenadora. Creio que a inversão é afetiva.

Na formatura, apesar da rigorosidade imposta pelo protocolo que é seguido e a Ata, os alunos cantam o Hino Nacional “em voltagem acelerada”, como se faz em alguns aniversários na hora do parabéns!

Importante levantar aqui que, ironicamente, o diretor da escola chama-se Ricardo Ronca Grosso. Há uma imagem de diretor aí instituída, a do diretor que, por seu papel, é o que dirige, manda, logo, “ ronca grosso”. Mas há uma contradição, em especial, se pensarmos no PEFJAT. Pela responsabilidade do papel desenvolvido, Cita Mala poderia ser o/a Ronca Grosso na peça teatral. Porém, talvez pela imagem de Cita Mala, tal como é apresentada no texto, isso não fosse possível..., ou será que essa opção se justifica pelo fato de, na Universidade, os diretores serem hierarquicamente superiores aos coordenadores? Nesse sentido, quem pode ronca com mais intensidade...

No bar “Adeus tristeza” tudo é ironia, inclusive na relação de trabalho: “ onde já descansavam o garçom, o balconista”. O sentido de descanso, para quem trabalha, como os alunos do PEFJAT, é especial.

Considero que o sentido humorístico, que mostra essas inversões diversas, revelam que os alunos se “incluem” na instituição, bem como apontam para o domínio da textualização enfocada. A peça é vista como dotada de uma

pitada de comicidade, para agradar ao leitor/espectador. Esse sentido que apareceu aqui, provavelmente encontrou respaldo em *Casinha Pequenina*.

As ocorrências apresentadas representam eventos enunciativos que instauram o efeito-autor, produzido no texto. Bem como foi apresentado nos estudos de Gallo (1995), os alunos, inscritos em um Discurso de Escrita, nesse caso, o teatral, produzem um novo enunciado que não é exatamente literário nem teatral propriamente dito, (pela condição de produção, experiência do escritor, forma de editoração de modo geral) mas não se caracterizaria num enunciado do DP tradicional, pois não se trata de um texto produzido só para mostrar para a professora que se sabe fazê-lo, cumprindo a tarefa pedagógica. Nesse sentido, até mesmo por seu caráter, extremamente irônico, os alunos, em momento de autoria, nessa instituição (UFRGS-PEFJAT) inauguram um outro lugar discursivo. Brincam com a coordenadora, por exemplo, fazendo trocadilho com seu nome, e ousam fazer outras inversões.

Os alunos, já determinados nessa posição sujeito-escritor (do discurso literário - teatral), produzem o efeito de “já saber, que se dá no evento discursivo”, e de responsabilidade por parte de quem escreve esse enunciado. É nesse efeito do pré-construído que se produz o efeito-autor.

Como autores, fazem escolhas sobre tudo que é da peça. Quais são as personagens, o que dirão em cada cena, como a peça iniciará, desenvolverá e como terminará. Um dos efeitos da autoria se traduz na organização do texto e no sentido de fechamento que lhe confere.

Mas aparecem, na produção dos alunos do PEFJAT, ainda outros elementos que evidenciam a assunção da posição sujeito-autor do texto teatral.

Inscritos nesse Discurso de Escrita, iniciam o texto apresentando o título, os personagens e os atores (demonstrando o conhecimento que possuem dessa modalidade de produção).

Dessa forma, em seguida descrevem “uma situação de sala de aula”, apontando elementos essenciais para as descrições cênicas que antecedem – antecipam a Cena 1: “A sala de aula”, seguida do subtítulo “1º dia de aula”, que enuncia a situação. Essa notação de quadro representa o início de

uma mudança (a entrada ou saída de personagens). Esses elementos são essenciais para situar o leitor do texto teatral, para que este possa “visualizar a cena”, bem como para a encenação do mesmo.

Outra característica tipológica presente na produção dos alunos, refere-se às notações de personagem que surgem a cada mudança de turno de fala. Tal como nos textos dramáticos conhecidos, estas aparecem seguidas pelo nome dos personagens e notadas entre parênteses, como em “Cita Mala (entra sorridente)”. Nessas notações que instruem a encenação as peças, os autores atribuem aos personagens características psicológicas, em suas ações, como em “Aluna (furiosa, franzindo a testa e erguendo os braços)”.

A partir do que nos indica Adam (1987), embora essas características emanem da seqüencialidade dialogal-conversacional, dominante no texto teatral, outras seqüencialidades se fazem presentes nessa produção.

A seqüencialidade explicativo-expositiva que aparece, ao término do texto, pode se constituir num equívoco, um “escorregão” cometido pelos autores, por apresentar diretamente, sem mediação de algum personagem uma interpretação da cena, como se evidencia em : “ Todos riam daquela cena, mas entraram em comum acordo que está na hora de ir para casa, pois estavam ali para comemorar sua formatura e, não conseguir umas fraturas, mas antes cantaram Ai! Ai! Tá chegando a hora”. Mas, também, pode representar uma aproximação, feita pelos alunos, de outros textos por eles conhecidos. Em muitas peças e filmes há uma parte explicativa no final, o que pode representar um efeito de intertextualidade³⁵.

A seqüencialidade dialogal-conversacional (dominante) pressupõe o diálogo por turnos de fala, o que não acontece nessa situação. Conforme Adam (1987 p.72) estes enunciados poderiam corresponder a uma estrutura explicativa, por consistir em colocar um problema com um resultado (que nesse caso, poderia estar representado no fato de Flávio subir à mesa e tombar ao chão). Esse

³⁵ Essa análise tem sua relevância para uma reflexão sobre os processos avaliativos na escola, que são subjetivos e desconhecidos pelos alunos. Numa interpretação do professor, o conhecimento produzido pelo aluno pode soar positiva ou negativamente, na escola.

problema que apareceria acompanhado de uma forma de resposta - (re)solução e discussão, geraria uma conclusão, apresentada pelos autores como um “acordo” que resultou no consenso à ação de “ir embora” seguida da explicação: o motivo da reunião, a comemoração da formatura.

Esse enunciado final, numa estrutura seqüencial dialogal-conversacional poderia aparecer como notação cênica, de quadro: fechamento, seguida pelas falas finais e, inclusive, pelo canto:

"Ai! Ai! Tá chegando a hora".

Ao longo do texto, aparecem ainda as seqüencialidades descritivas, que apresentam os quadros na peça teatral e assumem, se mesclam, pelas indicações sobre o espaço em que acontece o episódio da cena, numa seqüencialidade instrucional “dominada por uma sucessão de fatos ordenados, cronologicamente”, como aponta Adam (op.cit p.67). Na produção dos alunos, essa sucessão de fatos pode estar representada, por exemplo na ordem cronológica através da qual as cenas se apresentam: do primeiro ao último dia de aula. Não posso deixar de mencionar aqui, bem como discorre o autor, a presença da seqüencialidade narrativa também como estrutura seqüencial de base: os personagens, a representação temporal, os conflitos, o efeito de conclusão.

Dessa forma, *A formatura* se constitui numa produção muito rica, por apresentar elementos que evidenciam a assunção da posição sujeito-autor-leitor de texto teatral, pelos alunos do PEFJAT. Nesse sentido, o objetivo do desenvolvimento dessa proposta foi alcançado com êxito.

PEÇA - SENTIMENTOS DE EXPRESSÃO

Narrador - No palco, ao centro, uma cadeira, com uma pessoa de cabeça baixa sentada, vestida com um roupão azul claro e com capuz, quase que invisível a primeira vista. Além desta mais

seis pessoas trabalham na peça, cinco destas pessoas vem vestidas com cores escuras e a última vem vestida de branco.

Cada pessoa veste a cor que representa um sentimento que será expressado, doado por seu corpo. São elas:

1ª pessoa: A corda → Simboliza o mundo que nos sufoca.

Cor: Roxa

2ª pessoa: A faca → Simboliza a traição. Cor: preta e

branca

3ª pessoa: A arma → Simboliza a desistência da vida, o

desânimo. Cor: Terra (marrom).

4ª pessoa: A bomba → Simboliza a raiva. Cor: Vermelha.

5ª pessoa: A Metralhadora → Simboliza o nosso egoísmo

(que o mundo se dane). Cor: Preta.

6ª pessoa: O coração → Simboliza o encontro da pessoa

com ela mesma, o amor, a paz interior. Cor: Branca.

Narrador (encerrando)- Nesta peça não é usado nenhum material, além das roupas e da cadeira, toda a peça é de expressão do corpo, cada pessoa do elenco representa com o corpo, cada símbolo, cada sentimento.

A peça também nos mostra que o maior mistério do ser humano é o ódio: sua complexidade e que todos estes sentimentos fazem parte da vida de cada um de nós, em algum momento.

“A Boca descreve o que os olhos que vêem e o cérebro assimila..., o corpo expressa o que está além dos olhos e só o

coração pode descrever, é a alma humana em forma de sentimento."

AUTORES: Regina, Paula, Nilva, Ricardo, Ana Lúcia e Nara, Gisele, Giane e Giovana.

Sentimentos de Expressão

Sentimentos de Expressão instaura uma situação diferente da outra peça, em vários aspectos, entre os quais a escritura do texto se destaca. Talvez essa diferença esteja atrelada ao fato de, por sua escolha, os alunos desse grupo terem sido orientados de forma mais direta pela professora de teatro, a partir do momento da idealização da produção teatral. *Sentimentos de Expressão* surge, desde o seu início, como texto sem diálogos.

Talvez por isso, em *Sentimentos de Expressão* há um explicador (denominado equivocadamente "narrador" pelos alunos) que enuncia, num primeiro momento, ao público/leitor as informações necessárias que contextualizam a cena, segundo os autores.

Os turnos (a vez em que cada ator se manifesta, na representação) aparecem na produção ordenada e anunciada, pelos atores que encenarão a peça. Os personagens aí assumem a representação dos objetos que presentificam. O objeto em si não existe materialmente na encenação. Nenhum aluno – sujeito-autor-ator, trará uma metralhadora, por exemplo, mas se representará como tal. Por isso, no texto, aparece o que representam, simbolizam. Desta forma, as diferentes cores do figurino dos autores viriam para complementar esse sentido.

Visando à improvisação, é o explicador que anuncia as notações do figurino, a ele também compete, dessa forma, as explicações.

Assim como aconteceu em *A Formatura*, durante a improvisação, com base no texto, os alunos se deram conta da falta de elementos importantes,

iniciando um movimento de ida e vinda ao mesmo, para ajustes, acertos, inclusões, enfim.

Esse movimento de reificação, comum e necessário para elaboração de textos, ganha um sentido novo, nessa situação. Na escritura de *Sentimentos de Expressão*, o trabalho exercido pelos sujeitos-autores, para os acertos, ajustes..., se manifestou naturalmente, num movimento dialético, de retorno ao texto, durante a encenação.

Como os alunos perceberam que os retornos ao texto não se davam somente para adequá-lo à encenação, notadamente se percebia que havia uma preocupação, dos autores, em buscar tentar transmitir ao leitor e/ou espectador da peça os sentidos por eles desejados, como se, de uma forma direta, isso fosse possível. Por isso, talvez, se justificou a necessidade de um tempo maior para a produção desse texto dramático, pelos alunos. Foi o que aconteceu.

Nesse mesmo sentido, enfatizar no texto que “ a bomba ^ simboliza a raiva “, se fez necessário para o grupo, embora já tivéssemos discutido que a “bomba” poderia desencadear os sentidos da guerra, destruição, morte, sofrimento, entre outros tantos. Esse momento foi fundamental para a discussão sobre as diferenças entre as linguagens, corporal e verbal, que se complementam entre si. Na perspectiva da linguagem corporal, torna-se evidente a impossibilidade de tentar garantir um sentido mais próximo, desejado pelo autor. Já na linguagem escrita, as explicações, os apostos, as repetições, as notas, enfim, se constituem em possibilidades que evidenciam esse sentido.

Buscando analisar *Sentimentos de Expressão*, numa relação de comparação à produção anterior, *A formatura*, a meu ver, o sentido que permanece é o da maior preocupação dos autores em encenar, efetivando a improvisação pretendida. A ênfase foi à linguagem corporal, enquanto que *A Formatura* representaria mais o encontro com a produção textual. Embora este texto seja mais longo, mais detalhado, os três grupos que o redigiram levaram menos tempo para concluí-lo. A própria forma de apresentação do trabalho pelos alunos justifica esse sentido. Os primeiros optaram pela encenação – improvisação, enquanto o segundo grupo, resolveu desenvolver uma leitura

dramatizada, conforme foi explicitada anteriormente. Encenar seria muito complexo, tendo em vista o tempo de que dispúnhamos, o tamanho do texto, o número de participantes, etc.

Outro aspecto importante a retratar é que a parte indicada como referente ao “Narrador”, não se constitui numa seqüencialidade narrativa, mas instrucional, pois traz indicações sobre como realizar a encenação.

Nesse sentido, esse texto dramático teria como constituintes as seqüencialidades: instrucional (dominante nessa produção, visando o sentido do como representar) e a descritiva. Diferentemente de *A formatura*, essa peça não apresenta as seqüencialidades conversacionais.

Tendo em vista explorar o texto produzido a partir da efetivação da macroestrutura do texto teatral, verificando o modo como os alunos produziram sentidos de acordo com essa tipologia, inserindo-se nessa forma discursiva que pertence ao discurso da escrita, busco, então, elementos que são indicadores dessa inscrição, produzindo o efeito-autor, resultante desse processo de textualização. Constato que um sentido de unidade do texto teatral se produziu, evocando o efeito-texto; e a passagem dos alunos, a sujeitos-autores se evidenciou. Como autores, também fizeram escolhas sobre tudo que há na peça, o que cada pessoa representará, como iniciará, desenvolverá e terminará. A produção textual dos alunos, como efeito da autoria, revela esses indicadores.

Após, a improvisação

Nesta etapa, reporto-me ao trabalho centrado na peça *Sentimentos de Expressão*. Nessa seqüência, o diálogo se travou no sentido de chamar os alunos à encenação, por meio da improvisação teatral. Nessa modalidade de

representação se fez uma série de ensaios, no sentido de encontrar a melhor forma de representar o que se queria. Nesse momento, a professora de teatro - Pt que toma a palavra e “dirige” o grupo à reflexão.

(26)

*Pt – Nesta peça fica fortemente marcado o **trabalho com o simbólico** / com aquilo que está no **imaginário das pessoas** e por isso / ao assisti-la / o público poderá fazer diferentes leituras /
O que cada símbolo / elemento / objeto desses pode representar / depende **do como as pessoas vão interpretar**//*

Nessas falas iniciais da professora tornam-se evidentes as propostas do Teatro na EJA, desencadeadas no PEFJAT.

A professora usa expressões específicas desse Discurso Pedagógico do teatro na escola.

Pelo fato de os alunos já estarem filiados/inscritos nesses “campos de sentidos”, com naturalidade a professora vai colocando suas idéias, utilizando expressões como: “trabalho com o simbólico” , “que está no imaginário das pessoas”, que por seus diferentes gestos de interpretação / diferentes leituras, vão construir sentidos diferentes a esse ‘ato de representar’.

Ela continua nessa perspectiva discursiva.

(27)

*Vocês lembram daquele trabalho que a gente fez / e que vocês construíram / com desenhos, com grupos?//. e cada grupo com quatro ou cinco **expressou** / **de alguma maneira** / o como sentia/percebia o grupo /a*

turma?/ Então / eu me lembro que tinha um grupo que desenhou uma corrente para determinar algo específico / O que aconteceu então?/

A (f) – Houve várias interpretações/

Sob o mesmo enfoque, a professora continua evocando o sentido das diferentes possibilidades de interpretação pelo grupo (o público).

(28)

*Pt - Pois é / exatamente isso que estamos querendo mostrar para vocês / Embora vocês digam que a corda representa “o isso”/ na leitura do público/ ela poderá representar **outra coisa** /*

*A(m) – **E isso também vale para os textos!** /*

Pl – Exatamente /

Pt – Então / vamos tentar improvisar para ver o que acontece?/

Nesse bloco de enunciados, outro sentido importante se estabelece. Em, “E isso também vale para o texto”, o aluno assume a sua inscrição no Discurso de Escrita, na função de autoria.

(29)

A (f) – Professora / mas para quê improvisar / Por que a gente já não pega o texto e faz a encenação?/

*Pt – Vamos ver / **Na tua opinião / como tu farias o amor ou a angústia** / por exemplo?/*

*A (m) – **Aí fica difícil!***

Pt – Pois é /é por isso que a gente precisa experimentar/ São sentimentos / sensações / Quem

*representa tem que experimentar antes pra ver “de que jeito é” que esse sentimento pode ser apresentado /
Ex. / Traição pode ser uma faca/ Mas como eu vou representar essa faca buscando com que o público compreenda isso? /
Então vamos improvisar / para ver como é que fica?/
A.A.A.(todos juntos) / Sim!//*

A professora consegue explicar, assim, a importância do ato de improvisar, pois representar assume o sentido de mostrar, revelar os sentimentos. Por isso, representar o “amor” ou a “angústia” não se tornam tarefas fáceis, como defende o aluno.

Embora no exercício dessa improvisação se tente “dirigir o sentido numa única direção”, através da indicação de que se queria enfatizar: traição, desânimo, raiva, egoísmo, paz interior, mundo que nos sufoca, não há garantias de que a representação, através dos objetos correspondentes, designados pelos alunos, levaria a esse objetivo pretendido. Trata-se de diferentes linguagens, a palavra e a expressão corporal. Nesse sentido, ficou esclarecido que as diferentes leituras são possíveis e prováveis.

A partir desse momento, tem início a organização para a apresentação final, que se desenvolveu com entusiasmo, pelos alunos.

Como efeito texto, o fecho: reflexões e questionamentos

A assunção de outros papéis, pelos sujeitos, tornou-se tema mediador, ao longo deste processo educativo, em que se constituiu esta dissertação de mestrado. Na posição sujeito-pesquisadora, germinada nessa instância, coloco-me na condição de quem, em processo de inacabamento sócio-histórico, se vê predestinada à continuidade. Continuidade do desejo de busca, do

aprender mais. A educação de jovens e adultos tem sido um espaço profícuo para isso.

Finalizada está a pesquisa com o grupo, mas não concluída porque, como o trabalho de reificação anuncia, nunca se finda, nem se esgota, mas se revê, atualiza, coloca em cheque, enfim, a cada movimento, leitura, re-leitura. O que a experiência “acumulada” em EJA tem demonstrado, e esta pesquisa endossa, é a necessidade permanente à abertura de novos processos, projetos e ações. Talvez por isso mesmo a assunção da posição sujeito-pesquisadora tenha me demonstrado essa condição, do muito a fazer; e por isso, apaixonante.

O professor, como investigador da sua própria prática, amplia o seu campo de visão, “escuta” ... para outros enfoques, que até então passavam despercebidos. Embora minha experiência como professora e coordenadora do PEFJAT, tivesse me deixado em posição privilegiada, no sentido de que, ao ocupar esses espaços, conseguisse vislumbrar mais e melhor o Programa como um todo, fora desse campo, o da pesquisa, jamais tinha permeado algumas obviedades tão próximas, até então, ocultadas pelo olhar do empirismo.

Que os alunos do PEFJAT falam do lugar de exclusão, parece-me fato de pouca novidade, a não ser no sentido de poder propor algo que modifique essa condição. A proposta pedagógica do Programa, nesse sentido, pode ser um algo. Mas, sobretudo, a produção de pesquisa voltada para o PEFJAT, em especial sobre o aprender e o ensinar possíveis, constitui-se numa experiência que parece ter contribuído para a inclusão, dos alunos jovens e adultos, no espaço cidadão em que pode se constituir a escola.

Ao longo deste processo de pesquisa, foram várias as elucidações.

Foi possibilitado aos alunos, nesse contexto de ensino e pesquisa do Programa, situações em linguagem em que eles puderam reconhecer e vivenciar diferentes lugares de dizer, através de proposta de ensino não tradicional (ou pelo menos não muito); nessas situações, eles puderam ampliar a sua participação no discurso da escrita, reconhecendo “normas” desse discurso e ao mesmo tempo, marcando sua posição. Deixaram-se ouvir as vozes do cotidiano do aluno adulto trabalhador, para que produzissem sentidos, pela prática da textualização. Os

alunos instauraram discursividades outras, mesmo subordinados ao DP, causando rupturas, rompendo com o efeito de circularidade, próprios dessa modalidade discursiva.

Nesse sentido, a assunção da função sujeito-autor (leitor-produtor), pelos alunos, mostra que é possível incluí-los nesse discurso de escrita. É possível aprender, é possível ensinar. As normas da cultura escrita são acessíveis a eles se realmente houver a intenção de ensino. Intenção de ensino para a inclusão.

Se ler e escrever é produzir sentido, o aluno só vai conseguir ler e escrever se realmente tiver interesse, e o que gera esse interesse na EJA é o que faz sentido para o aluno. Assim, uma boa contribuição pode partir da construção de proposta interdisciplinar. Nesse sentido, o currículo da EJA vai sendo desenhado, construído, a partir do que “eu tive que aprender na prática cotidiana para aprender a trabalhar com eles” . E o que eu tive que aprender, então? O cotidiano, o diálogo, a flexibilidade, a construção coletiva, a textualização, as oficinas, ... enfim.

Mas, para tanto, são necessárias muitas buscas. Há uma série de produções nesse sentido. Talvez não tão específicas para a EJA, mas que carecem de estudo, atenção, que nos possam fazer compreender que a complexidade da sala de aula não nos permite mais pensar nos conhecimentos como construídos de forma linear. A dinâmica de sala de aula, com seus eventos discursivos, me demonstrava isso, o tempo todo.

Há a pesquisa-ação, a pedagogia de projetos e outros tantos referenciais, que podem nos auxiliar no sentido do perceber o quão é importante valorizar a história de vida do aluno, jovem, adulto, trabalhador. Eles trouxeram esse sentido de valorização, ao longo de toda pesquisa.

Por isso faz-se necessária a instauração de um processo de capacitação para os educadores da EJA, que se faça permanente, para que, dessa forma e pelo menos, o professor perceba o seu inacabamento, suas faltas...” o processo dialético pelo qual o fenômeno sempre nos escapa entre os dedos (Borba, 1997, p. 43). Capacitação aqui assume o sentido veiculado pela

Física, aquele das trocas de energia entre “as fontes e os resistores”, onde nós seríamos alguns desses elementos, os elos (os que têm saberes e trocam entre si) enquanto as fontes poderiam estar representadas pelo social, que muito bem poderiam ser os diferentes movimentos das sociedades, os referenciais teóricos, as pesquisas... , enfim os que num movimento de troca constante seriam agentes desencadeadores de mudanças. Assim, a capacitação permanente, ação constante sobre as capacidades que todos possuem, se constituiria em processo educativo: espaço para a problematização, reflexão crítica sobre os saberes na EJA.

Nesse sentido essa dissertação de mestrado pretendeu, também, atuar como possibilidade à percepção desse ‘nosso’ inacabamento, nossas ‘falhas’, muitas vezes produzidas pela própria ‘forma’ de constituição do DP, autoritário, circular, repetível e por ‘nossas’ faltas, evidenciadas pelo não saber atuar de maneira conjunta, interdisciplinar e pela busca constante de um fazer diferente em EJA. Talvez por isso, marcadamente apareceram, em nossas falas, esse *não saber fazer*, os equívocos, as contradições e o forte desejo de provocar situações em que o professor não apenas ouça as respostas de seus alunos, mas que as investigue, procurando encontrar, ali, os diversos sentidos produzidos... .

Essa prática, dialógica, sobretudo, (numa situação cotidiana de perguntas e respostas entre professores e alunos, não visando somente prosseguir o encadeamento de um raciocínio) resultaria na condição do fazer, da palavra do aluno, uma possibilidade a muitas outras palavras, muitos outros vôos.

A metáfora do vôo aqui empregada é aquela da liberdade, enfim, ao controle, “a priori”, conforme o pré-estabelecido, de um modo muito direcionado, das perguntas do professor que aguardam as respostas “enquadradas dos alunos”, como se esses não fossem seres pensantes e atuantes e como se o trabalho de produzir sentidos obedecesse a uma ordem rígida, linear.

O encadeamento possível para a realização dos outros vôos dos quais falo tem a ver com o respeitar e considerar a resposta real do aluno, para que, por esta participação efetiva (destituída do sentido de que a fala do aluno vá

desviar o assunto), o sentido, de fato, passa a ser o resultado de um trabalho conjunto.

É claro que, nessa reflexão, não posso desconsiderar que a sala de aula é atravessada pelas ideologias da instituição escola, instituída pelo não imaginário social que a reafirma, ao mesmo tempo em que por ela se constitui.

Por isso, nesse espaço, o buscar a relação com a vida real constitui-se em necessidade, pois a ação “de aproximar a história de si”, com a sua vivência e tomar posicionamento, ao emitir sua opinião, como provocou este estudo, fez com que, na produção do sentido de escrever com prazer, o processo de autoria se desencadeasse. Ao longo desse processo, os elementos que apontam os momentos das passagens dos alunos se inserindo num discurso de leitura de texto teatral, na assunção da posição sujeito-leitor desse texto, representam essa condição: das práticas da autoria na escola. Em contrapartida, os elementos que apontam as passagens das minhas falas se inserindo num discurso pedagógico menos tradicional são importantíssimos como possibilidades e como convite ao continuar buscando o fazer diferente em EJA.

Nessa direção, como efeito da minha apropriação do referencial teórico e do trabalho de textualização, a própria opção dos alunos pela produção das peças, dando preferência às temáticas das coisas do sentimento humano e das situações do cotidiano, complementam esse sentido. Assim, professores e alunos produziram rupturas no DP, seja pelo diálogo, ou pela ironia produzida nas produções da “ Cita Mala, sem alças e sem rodinhas “, bem como a EJA tem sido interpretada por alguns: uma grande mala, sem alças e sem rodinhas, sendo carregada por muitos (ainda bem!). Talvez por isso “ não sei se a mala sou eu, são vocês ou se somos todos nós”.

Assim, essa pesquisa-ação, condição essencial desse processo de reflexão sobre a prática, por projetos, se constituiu em orientação teórico-metodológica ampla, aberta, contribuindo para a aproximação dos saberes cotidianos aos pedagógicos. O referencial textual, nesse sentido, foi desencadeador do repensar a produção de textos na escola. Essa teoria sobre os

textos que se lêem e se produzem, é necessária para o entendimento do objeto dos processos de ensino.

Desenvolver práticas pedagógicas com o apoio desses referenciais teóricos produziu, a meu ver, sentidos diversos, me ajudando a enxergar o que sem esses estudos teóricos, não conseguia perceber. Como exemplo, evidencio os diferentes efeitos de sentido produzidos, nessa pesquisa em relação, às práticas das produções textuais.

Em pesquisa preliminar, a partir de proposta desenvolvida, visando atender à solicitação de elaboração de uma redação escolar, os alunos do PEFJAT foram provocados, no sentido de produzirem seus textos. Contudo, nesse momento, conforme me referi anteriormente, os alunos do Programa evidenciaram, em seus enunciados, um forte sentido de exclusão social. Não posso deixar de mencionar que esses alunos, nesse contexto, atenderam ao que lhes foi solicitado: a escritura de uma redação escolar. Porém, vale ressaltar ainda que, mesmo sob o efeito do momento da proximidade de suas formaturas, de forma abrangente, as redações por eles produzidas carregavam fortemente os sentidos dessa exclusão, conforme fora anteriormente apontado.

Já em outra instância, apoiada pelos referenciais teóricos referidos e partindo da perspectiva da prática da textualização na escola, e, ainda, sob o efeito da expectativa do momento de sua formatura, o outro grupo, atendendo à proposta da produção do texto teatral, evidenciou posições de sujeito diferentes.

Dessa forma, se evidencia a significação pedagógica dessa experiência, pela produção, nessa situação específica, das metodologias ricas e produtivas para jovens e adultos trabalhadores, evidenciando o sentido de que é possível, através da escola, deslocar posições de sujeito e sentidos discursivos correspondentes, pois, bem como a pesquisa aponta, num primeiro momento, partindo do discurso pedagógico tradicional, as redações dos alunos, de modo geral, falavam de um lugar de exclusão social, enquanto num segundo momento, buscando um DP menos tradicional, os alunos escreveram peças, produzindo deslocamentos a outros lugares de dizer, como a autoria os pôde remeter.

Nesse sentido a Análise de Discurso se constituiu para mim, professora-pesquisadora, em agente que serviu para articular essas metodologias, valorizando o aluno como produtor de sentidos, orientando a análise dessa produção, durante o processo de interlocução pedagógica na sala de aula, me ajudando a enxergar as diferentes posições, algumas dúvidas, faltas e filiações, o que, sem esses estudos teóricos, dificilmente conseguiria perceber.

Desenvolver essa modalidade de pesquisa-ação de forma crítica e participativa não se constituiu em tarefa fácil. Algumas das dificuldades encontradas ao longo do processo, e já referidas aqui, se transformaram em grandes desafios e demonstraram a nossa fragilidade frente ao como agir, a partir das buscas de propostas menos tradicionais. Alguns desses momentos foram conflituosos e produziram um sentimento de inquietação, desconforto, desacertos, enfim. Mas, concluída essa caminhada, o que permanece é o desejo de continuidade, pois afinal, com proposta diferenciada, não é mais prazeroso trabalhar?

O que essa pesquisa reafirmou, em seu desenrolar, é que nos sentidos emanados pelo prazer de ler e escrever, desencadeados pelo processo de textualização à autoria na escola, as possibilidades da produção dos sentidos da inclusão na Educação de Jovens e Adultos, se faz possível. É sob as perspectivas dessas possibilidades que vale a pena continuar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires en: **Pratiques** nº 66, décembre, 1987.
2. ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la investigación-acción participativa:** comentário, críticas y sugerencias. México: El Ateneo, 1991.
3. ARMELLINI, Neuza J. **Alfabetização de adultos:** recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.
4. ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** Lisboa: Martins Fontes, 1981.
5. AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: n.19:jul.dez.1990.
6. BARBARÁ, Mário. **Desgarrados** (música). In: Domingueira ZH, CD. V.4, RGE – gravações originais, 1999.

7. BASTOS, Rosalina Medeiros. Uma nova experiência em psicologia e orientação educacional na escola de adultos. In **Aprendendo com jovens e adultos**. V.o ano 1. Porto Alegre: Grafica UFRGS, 1999.
8. BENDER, IVO. **Nove textos breves para o teatro**. Porto Alegre: editora da UFRGS.
9. BORBA, Sérgio. **Multirreferencialidade** : na formação do professor-pesquisador. Gráfica PSE, 1997.
10. BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1990.
11. BUORO, Anamélia. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.
12. CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
13. CECHIN, Marizete Richi. **A prática educacional dialógica em língua portuguesa como elemento para formação inicial de professores investigadores**. Santa Maria: UFSM 2000. Dissertação de Mestrado.
14. CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
15. COMERLATO, Denise Maria. **Os Trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos**. Pelotas: UCPel. 1998.
16. CORACINI, Maria José. **A aula de línguas e as formas de silenciamento**. In: O Jogo Discursivo na sala de Aula. São Paulo: Pontes, 1995.
17. _____ . **Diversidade e semelhanças na aula de leitura**. O jogo discursivo na sala de aula. São Paulo: Pontes.1995.
18. _____ . **Leitura: decodificação, processo discursivo?** O jogo discursivo na sala de aula. São Paulo: Pontes, 1995.
19. CORRÊA, Luís Oscar Ramos. **Corporeidade no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos**: Porto Alegre, 2º ed, UFRGS, 1999.
20. COURTINE, J.J. Définition d'orientations théoriques e construction des procédures en analyses de discours, in **Philosophiques**, Vol XII nº2, Paris: 1982.
21. DI PIERRO, Maria Clara Di. **Tendências da formação de educadores para educação básica de jovens e adultos no Brasil**. Jornada de intercambio de experiencias pedagógicas: educación básica de jóvenes y adultos. Chile, agosto de 1995.

22. DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
23. FIORI, Ernani Maria. Textos escolhidos: V. 2 **Educação e crítica**. Porto Alegre: PM, 1991.
24. FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis. Vozes, 1977.
25. _____. **O que é um autor?** Veja Passagens, 2ª ed. 1969.
26. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
27. GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: 1992.
28. _____. **Textualização e autoria**. (apostila de curso). SC: UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina. 1999.
29. _____. **Sobre a prática da textualização**. Texto apresentado no Simpósio Internacional de Análise de Discurso. Transcrição, BH, 1997.
30. _____. **Texto: como apre(e)nder essa matéria?** Tese de doutorado. São Paulo: UNICAMP, 1995.
31. GERBASE, Carlos. **Amores de mercado, romances públicos e outras paixões neoliberais**. In: Jornal Zero Hora, 19 de abril de abril, 1995.
32. GERALDI, João Wanderley. **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita**. texto em versão preliminar, escrito para a discussão em mesa redonda do GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 18ª Reunião Anual da ANPED: Caxambú, 1995.
33. GOULART, L. B. **Dificuldades para aprender Geografia: uma proposta de oficina de zona de desenvolvimento proximal**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 1993.
34. HALTÉ, Jean François. Apprendre autrement à l'école. **Pratiques: Theorie, Pratique pedagogie**. Octobre, 1982.
35. HAADAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em aberto**. Brasília: 1992.
36. JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
37. KAUFFMAN, Ana Maria & Rodríguez, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes

38. MAINGUENEAU, Dominique. L'analyse du discours en France aujourd'hui. **Le Français dans le monde**, número special. Juillet, 1996. P. 9-15.
39. MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**. 3.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro. 1994.
40. MOLL, Jaqueline. **Redes sociais e processos educativos**: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre. POA Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC-FDRH, 1997.
41. MOTA, Márcia. **O teatro e a educação**: uma experiência com jovens e adultos. (Monografia para obtenção de título: Especialista). Porto Alegre: PUC-FDRH, 1997.
42. MUTTI, Regina Maria Varini. Para uma Re-significação do Discurso Pedagógico na Pesquisa-Ação (re-significada) **in: Letras propostas de estudos avançados em lingüística e literatura**. Universidade Federal de Santa Maria, julho/dezembro, 1997.
43. OLIVEIRA, Marta. **Letramento, cultura e modalidade de pensamento**. Caderno de Educação de Jovens e Adultos, UFRGS, 1993.
44. ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Pontes, 1999.
45. _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996a.
46. _____. **Interpretação**: a autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.
47. _____. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
48. _____. **A Linguagem e seu funcionamento**: As Formas do Discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.
49. PÊCHEUX, Michel. **O discurso; estrutura ou acontecimento**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
50. _____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: UNICAMP, 1995.
51. PINTO, José. Não somos covardes (música). **Arte em movimento**. CD. MST.
52. POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 1998.

53. SALLES, Leila M. Ferreira. Representação social e cotidiano. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.11-20, 1991.
54. SANTOS, Silvio Carlos. A representação teatral como motivação para a leitura: enquanto sensível exercício do olhar pensante. in **Português: Leitura e Produção de Textos**, Santa Maria: APC-PEIES-UFSM, 1999.
55. SERRANO, Maria Glória P. **Investigación-acción**. Madrid: Dykinson, 1990.
56. TEIXEIRA, Terezinha M. Lopes. **Enunciação e produção de narrativas na escola de 2º Grau**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 1990.
57. UBERSFELD, Anne. **Les termes clés de l'analyse du théâtre**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.
58. WEBER, Anita. Savoir sociaux et savoirs scolaires: pour une problématique articulation In: **Pratiques: théorie, pratique, pedogie** outubro, 1982.
59. YOZO, R. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: ed.Ágora, 1995.

ANEXOS

CASINHA PEQUENINA

IVO BENDER

SOFÁS OU CADEIRAS SUGEREM UMA SALA DE ESTAR.
OS PERSONAGENS ESTÃO SENTADOS. A MULHER, EM ROUPA CASEIRA,
PINTA AS UNHAS DOS PÉS. O MARIDO, DE PIJAMA, LÊ UM VESPERTINO.
UM TEMPO.

O MARIDO (baixa o jornal)

- Os jornais de hoje não são como os de ontem.

A MULHER (sem interromper a pintura das unhas)

- Claro que não. As edições são diárias. Portanto, a cada dia os jornais são diferentes.

O MARIDO (olhando para ela)

- Quando digo "ontem", quero dizer "antigamente".

A MULHER (olhando para ele)

- Então você tem que dizer assim: "os jornais de hoje não são como os de antigamente".

O MARIDO

- Os jornais de hoje não são como os. Ora essa, não vejo por que repetir o que você disse. (volta a ler o jornal).

A MULHER

- O esmalte de hoje não é como o de antigamente.

O MARIDO (silêncio)

A MULHER

- O esmalte moderno mudou muito. Hoje as cores são tantas que fico tonta cada vez que entro numa farmácia.

O MARIDO (silêncio)

A MULHER

- E logo, logo, o esmalte fica ressequido e as unhas descascam.

O MARIDO (Sem desviar os olhos do jornal)

- Esses jornais de hoje publicam tudo. Há uma liberdade que chega às raias da licenciosidade.

A MULHER

- A enceradeira que comprei no mês passado já pifou.
- O MARIDO (olha para o chão, depois para a mulher)
- Então é por isso que o parquê está fosco, sem brilho nenhum?

A MULHER

- Não. É que a empregada fugiu. Era ela quem lustrava o chão com dois trapos de flanela enrolado nos pés.

O MARIDO

- Pois compra uma nova enceradeira. De outra marca.

A MULHER

- Prefiro uma empregada.

O MARIDO

- Mas uma empregada custa mais.

A MULHER

- Em compensação, trabalha o dobro.

O MARIDO (volta a ler o jornal; depois de um tempo, baixa-o)

- As notícias de hoje são feitas do mais baixo escândalo. Veja: um tirou a roupa na rodoviária, ficou nú em pêlo, pegou um ônibus para Torres e se jogou no mar. Deixou uma carta acusando o governador.

A MULHER

- Pobre governador.

O MARIDO

- Pobre. (volta a leitura)

A MULHER

- O meu fuca está com um problema na mudança. Um problema gravíssimo.

O MARIDO

- Manda pra oficina.

A MULHER

- Vou mudar de oficina, isso sim.
- O MARIDO
- Os escândalos se acumulam: um ministro do governo fugiu para a Suíça. Por amor ao chocolate. O governo, minimizando o problema, ofereceu-lhe a embaixada naquele país europeu.

A MULHER

- Minha lavadora automática se engasgou com aquele teu colete de astracã.

O MARIDO (deixa a leitura; apreensivo)

- Isto é grave. Como é que vai ser no inverno?

A MULHER

- Faço um colete de lã pra você.

O MARIDO

- Ah. (retoma a leitura) - Aqui diz que o juiz absolveu aquele senhor que matou uma vizinha entrevada e seu cachorro dinamarquês.

A MULHER

- Um cachorro dinamarquês?

O MARIDO

- Um cachorro dinamarquês. O homem foi absolvido porque ficou provada a legítima defesa.

A MULHER

- A justiça tem razões que nós sempre ignoramos.

O MARIDO (após um silêncio e tendo folheado o jornal)

- Aqui tem uma página em branco.

A MULHER

- Interessante. Deve ter sido um problema com a impressão.

O MARIDO

- Ou então, é a prova de outro sabão em pó. Aquela história que lava mais branco, etcétera e tal.

A MULHER

- Não é de duvidar.

O MARIDO (após outro silêncio)

- Que coisa! Imagine que na Baixada Fluminense apareceram trinta corpos crivados de bala.

A MULHER

- Que limpa, hein?

O MARIDO (tendo folheado o jornal)

- Outra página em branco.

A MULHER

- Não falei? É problema do jornal. Alguma coisa deu errado.

O MARIDO

- Nada disso. É propaganda de detergente.

A MULHER

- Enfim, problema do jornal ou de sabão em pó, dá tudo na mesma. Uma página em branco.

O MARIDO

- Duas, faz favor?

A MULHER

- Ah, é duas - Já está na hora da novela?

O MARIDO (consultando o relógio)

- Quase.

A MULHER (fecha o vidro de esmalte)

- Então vamos prô quarto.

O MARIDO

- O televisor do quarto está sem som.

A MULHER

- E o aparelho do quarto do Betinho está sem imagem.

O MARIDO

- Então só resta o do banheiro.

A MULHER

- E daí? Não quero perder minha novela.

O MARIDO

- Nem eu. Só que no banheiro a imagem não é lá essas coisas.

A MULHER

- Pois vamos dum a vez, mas quem senta no vaso sou eu. O bidê fica pra ti.

O MARIDO

- Não senhora, o vaso é meu.

A MULHER

- Eu escolhi primeiro.

O MARIDO

- Pra você, tem o bidê.

A MULHER

- Que vergonha! Me mandando prô bidê!

O MARIDO

- E tu, me negando o vaso!

A MULHER

- O vaso é meu!

O MARIDO

- Fui eu quem comprou o televisor.

A MULHER

- Mas a idéia de botar ele no banheiro foi minha.

O MARIDO

- Não me interessa.

A MULHER

- Prepotente!

O MARIDO

- Quem canta aqui sou eu!

A MULHER

- Chamando esta casa de galinheiro! (chama) - Betinho vem cá!

O MARIDO

- Não chamei nada de coisa nenhuma, meu Deus!

A MULHER (chama mais alto)

- Betinho meu filho!

O MARIDO

- Não se tem mais sossego nem no recesso do lar!

A MULHER

- Que lar, que lar? Só me diz: que lar? Isto aqui é lar? (chama) - Betinho.

O FILHO (entra lento)

- Qual é?

A MULHER

- Dá um jeito no teu pai.

O FILHO

- Seguinte, ó: eu tava numa boa, na minha baia, curtindo um som legal. Pô, que corta barato que são vocês.

O MARIDO

- Corta o quê?

O FILHO

- Barato.

O MARIDO (para a mulher)

- Se ele continua com essa linguagem, juro que bato nele.

A MULHER

- Duvido você bater num homem, duvido.

O FILHO (para o pai)

- Quer me bater, quer? Tudo bem, Tou mesmo a fim de ser batido.

O MARIDO

- Mas ele desafia o próprio pai!

O FILHO

- Desafio mas numa boa.

O MARIDO (indo para a mulher)

- Me segura que eu avanço nele.

A MULHER

- Te seguro, te seguro. (abraça-o por trás)

O FILHO

- Quer se avançar em mim, é velho? Tou mesmo a fim de ser avançado.

O MARIDO

- Me larga, me larga que vou dar nele!

A MULHER

- Não largo, não largo! Vamos duma vez que a novela já começou. (vão para a saída; o filho em direção oposta; ele pára e volta-se)

O FILHO

- Ei, esperem aí. Pra onde vão vocês?

A MULHER

- Pro banheiro.

O FILHO

- Os dois?

A MULHER

- Pra ver a novela.

O FILHO

- Mas não tem aparelho nenhum no banheiro.

A MULHER

- Como não?

O MARIDO

- Como é que é?

O FILHO

- Passei o televisor nos cobres. Tava precisando duma grana.

A MULHER (para o marido)

- Mas como é que ele teve coragem!

O MARIDO (para o filho)

- Mas como é que você teve coragem!

O FILHO

- A mesada andava curta. Só isso. (sai)

A MULHER (sentando)

- Não consigo acreditar

O MARIDO

- Aí está a maravilha que você botou no mundo, roubando feito ladrão de galinha. Um fedelho perebento manchando o sagrado nome da família!

A MULHER

- E agora, querido?

O MARIDO

- Eu é que te pergunto.

A MULHER

- Como é que vai ser?

O MARIDO

- Eu é que vou saber?

A MULHER

- Sem distração em casa!

O MARIDO

- Pode haver coisa pior?

A MULHER

- Sem novela.

O MARIDO

- Sem o comentário esportivo. (senta na sua cadeira e retoma o jornal)

A MULHER

- Com toda esta vasta noite pela frente.

O MARIDO

- Vou Ter que dormir mais cedo.

A MULHER

- Quem sabe eu pinto as unhas?

O MARIDO

- É uma idéia. E eu retomo a leitura. (ambos começam a agir; ela pinta as unhas das mãos e ele lê; silêncio longo) - Os jornais de hoje não são como os de ontem.

A MULHER (suspendendo a pintura, volta-se para ele e dá por encerrado o assunto) - Claro que não.

LUZ EM RESISTÊNCIA APAGA

FIM

AMORES DE MERCADO, ROMANCES PÚBLICOS E OUTRAS PAIXÕES NEOLIBERAIS

Carlos Gerbase*

CENA 1 - CIGARROS LÁGRIMAS, SORVETES

Interior. Banca 40 - Dia

Haroldo, um homem magro, 35 anos, barba de dois dias, vestindo com simplicidade, está sentado, sozinho, na mesa mais ao fundo da Banca 40 do Mercado Público de Porto Alegre. Sobre o tampo da mesinha de mármore, apenas um copo pequeno, cheio de água gelada, e um maço de Holywood. Nas outras mesas, todas ocupadas, os demais clientes comem sorvete e salada de frutas.

Umás 15 pessoas em pé, esperam um lugar para sentar. Uma mulher gorda e suada discute com um garçom careca. Uma menina loira de uns seis anos, solitária, chora discreta mas copiosamente. As lágrimas caem em cima do sorvete à sua frente.

Haroldo acende um cigarro. Um garçom de bigode fininho se aproxima dele.

Garçom - Vai querer o quê?

Haroldo - Por enquanto, nada.

Garçom (mal-humorado) - Tem um monte de gente querendo sentar. Haroldo toma toda a água do copo.

Haroldo - Eu só vou terminar o cigarro e sair. Me consegue um cinzeiro?

O garçom se afasta irritado. Haroldo coloca a mão no bolso e tira um pedaço de papel. Dobra o papel e improvisa um cinzeiro. Despeja ali a cinza do cigarro.

Geraldine (off) - posso sentar? Haroldo olha para cima e vê Geraldine, uma mulher de 25 anos, morena, magra e elegante, vestindo uma saia até os joelhos e meias de seda. O decote da sua blusa, do ângulo inferior em que Haroldo observa, permite entrever o contorno dos seios, abrigados num sutiã preto. Do seu ombro, pende uma pequena bolsa de verniz. O olhar de Haroldo sai do decote e vai para a bolsa.

Haroldo - Claro.

Geraldine senta.

Geraldine - Obrigada. Está tão cheio hoje... Eu detesto esperar. Não estou incomodando?

Haroldo - Não eu já estava de saída.

Haroldo estende o maço de cigarros.

Haroldo - Quer?

Geraldine (sorrindo) - ôlíú? É muito forte.

Geraldine abre a bolsa e tira um maço de Charm. Coloca um cigarro nos lábios. Haroldo tira uma caixa de fósforos do bolso e ascende o cigarro para geraldine. Ela traga com os olhos fechados, inclina a cabeça depois solta a fumaça devagar.

Geraldine - Um dia vão proibir que a gente fume aqui. Nos Estados Unidos já olham atravessado. Alguns restaurantes tem mesas separadas para fumantes.

O garçom de bigode fininho se aproxima.

Garçon - A senhora já pediu?

Geraldine - Uma bomba sem frutas, por favor.

O garçom se afasta.

Geraldine (sorrindo) - Tu sabes escolher erva?

Haroldo - Erva?

Geraldine - Erva-mate Para chimarrão. Meu marido mandou eu comprar dois quilos, pra presentear um amigo que está na Europa. Eu não tenho a mínima noção, acho todas iguais.

Haroldo - Não entendo nada de erva, desculpe.

O garçom coloca a bomba (uma taça metálica com sorvete de creme, chocolate e morango) e um copo pequeno com água sobre a mesa. Geraldine apaga o cigarro e começa a comer. A menininha chorona, às suas costas, levanta-se e corre na direção de um homem de 60 anos de cabelos brancos. Os dois se abraçam com força. O velho está nitidamente constrangido. Haroldo sorri.

Haroldo - Aquele velho esqueceu a neta aqui e foi pra casa.

Geraldine - (olhando para trás) coitadinha...

Haroldo - Ainda bem que ele voltou. A menina ia acabar engordando demais de tanto sorvete que ganhou.

Geraldine (sorrindo) - Nessa idade, ainda dá para comer bastante sorvete. Ei é que estou a perigo.

Haroldo dá a última tragada e apaga o cigarro.

Haroldo - Lembrei de uma coisa. Eu conheço o Gutierrez, que trabalha na banca 27. Ele sabe tudo de erva. Pode ajudar.

Geraldine lambe a colher e sorri.

Cena 2 - ERVA MATE E PERIQUITOS

Interior Bancas 25 e 34 - Dia

Gutierrez, loiro, um cigarro atrás da orelha, 30 anos, vestindo um avental azul escuro, aponta para os sacos de erva e explica alguma coisa para Geraldine, que escuta atentamente. Haroldo está na banca em frente, olhando uma gaiola cheia de periquitos. Geraldine faz sua escolha. Gutierrez entrega um pacote para ela. Geraldine aproxima-se de Haroldo, com o pacote na mão.

Geraldine - O teu amigo foi muito gentil. Me deu uma aula sobre erva-mate.

Haroldo - O Gutierrez é gente fina.

Geraldine - Tu gosta de periquitos?

Haroldo - A minha filha tem um casal. Quer dizer, tinha. O macho morreu.

Geraldine faz um sinal para o vendedor, que se aproxima.

Geraldine - Eu quero um macho, e uma gaiola pequena.

Haroldo - Não.

Geraldine - Por favor. Eu gostaria muito. Quantos anos tem a tua filha?

CENA 3 - GATOS

Exterior, Segundo andar do Mercado - Dia

Haroldo e Geraldine estão encostados na mureta da passarela que contorna o piso superior do Mercado Público, iluminado pelo sol de outono. Uma gaiola com um periquito azul está sobre a mureta ao lado de Haroldo, vários gatos circulam pelo telhado de Brasilit, cheio de furos e remendos, uns dois metros abaixo da mureta. Geraldine aponta para uma porta fechada em uma das esquinas da passarela.

Geraldine - Eu gostava de uma livraria que tinha ali. Se chamava Coletânea. Fechou a muito tempo.

Haroldo - Acho que tudo isso vai desaparecer com a reforma.

Geraldine - (sorrindo) será que vão mesmo reformar?

Haroldo - Vão, vai ter até escada rolante.

Geraldine - Duvido. (aponta outra vez para a porta da esquina) Haroldo, será que a gente consegue entrar naquela sala? Tem uma vista linda pra praça.

Haroldo - Eu posso tentar.

Haroldo caminha até a porta. Olha para os lados, certificando-se de que não há ninguém por perto. Pega um pequeno grampo no bolso e abre a porta com facilidade. Sorri na direção de Geraldine, que se aproxima rapidamente. Os dois entram e fecham a porta. Na gaiola esquecida sobre a mureta, o periquito se agita. Dois gatos grandes pulam sobre a mureta e avançam na direção da gaiola.

CENA 4 - JANELA

Interior. Livraria Abandonada – Dia

Com as janelas todas fechadas, a sala está na penumbra. Algumas estantes de madeira, cobertas com uma grossa camada de pó, ainda abrigam resquícios de uma outra era: pôsteres de divulgação de livros, páginas rasgadas, alguns gibis em mau estado (entre eles um exemplar de Mandrake, com um sensual desenho de Narda na capa). Haroldo abre uma das janelas. Um raio de sol e os ruídos da rua, principalmente os gritos dos vendedores ambulantes, invadem o ambiente. Haroldo olha para fora. Geraldine caminha até ficar quase encostada nas suas costas, eleva-se na ponta dos pés e olha para a praça por cima do ombro de Haroldo.

Geraldine - Obrigado. Algumas imagens são importantes pra vida.

Haroldo - Eu nunca tinha vindo aqui. É bonito.

Haroldo vira-se. Os dois estão muito próximos. Olham-se. Ele se afasta um pouco, abrindo caminho. Faz um sinal para que ela chegue até a janela. Ela se apóia no parapeito e olha para fora.

Geraldine - Sabe o que dá pra ver dessa janela?

Haroldo - Não.

Haroldo olha fixamente para a bolsa.

Geraldine - A vida. A gente só vê vida de alguns lugares especiais. E pelo menos, sou assim. Será que estou falando muita bobagem?

Haroldo tira do bolso um estilete sem fazer qualquer ruído, faz surgir a lâmina do cabo de plástico amarelo. Aproxima o estilete da alça da bolsa.

Haroldo - Não.

Geraldine - Eu sou socióloga. Tem coisa mais ridícula que estar casada com um babaca cheio de grana e se socióloga?

Haroldo prepara-se para cortar a alça da bolsa. Mas hesita no último momento.

Haroldo - Não sei o que faz uma socióloga.

Geraldine - Nem eu.

Haroldo estende o estilete outra vez. Um ruído vindo de fora, seguido de vários miados fortes, interrompe o seu gesto.

Haroldo - O periquito!

Os dois saem correndo na direção da porta.

Geraldine vira-se abruptamente. Haroldo esconde o estilete.

Geraldine - O periquito!

Os dois saem correndo em direção da porta.

CENA 5- UM PÁSSARO NA GAIOLA

Exterior. Segundo andar do Mercado - Dia

Três gatos tentam de qualquer maneira abrir a gaiola, que está caída no chão da passarela. O periquito, apavorado, voa de um lado para o outro. Um dos gatos consegue enfiar a pata entre os arames da gaiola e alcança o periquito. Os

gatos miam cada vez mais excitados. Nesse momento, chega Haroldo. Ele pega a gaiola e afasta os gatos que fogem para o telhado.

Geraldine (muito nervosa) Ele está vivo?

Haroldo olha para dentro da gaiola o periquito está bem.

Haroldo -Está.

Geraldine Graças a Deus. Eu fiquei com tanto medo...

Geraldine está chorando.

Haroldo - Não chora.

Geraldine não se contém e chora ainda mais alto. Algumas pessoas se aproximam, curiosas.

Geraldine - Desculpe. Eu sou assim. Desculpe já vai passar

Haroldo aproxima-se de Geraldine, com a gaiola na mão e a abraça meio sem jeito. Ela imediatamente retribuiu o abraço. Haroldo passa a mão devagar no cabelo de Geraldine, que sussurra:

Geraldine - Como é teu nome?

Haroldo - Haroldo

Geraldine O meu é Geraldine.

Haroldo estreita o braço em Geraldine. Ela fecha os olhos.

Pelas costas de Haroldo, dois soldados da Brigada Militar e um homem com um colete da Polícia Civil aproximam-se rapidamente.

Um dos brigadianos domina Haroldo e o outro coloca as algemas. Haroldo pego de surpresa, não esboça qualquer reação.

Geraldine se afasta um pouco, assustada.

Policial Civil -Oi, Haroldo. Tu já conhece teus direitos de cor. Quer que eu repita?

Haroldo - não precisa

Geraldine - O que ele fez de errado?

Policial Civil - A senhora quer saber a ficha toda? Roubo, formação de quadrilha, estelionato... Mas a especialidade do Haroldo é assalto a motorista de taxi. Fora isso, é gente fina.

Geraldine - Não pode ser...

Policial Civil - Ele estava molestando a senhora?

Geraldine - Não.

Policial Civil - Então qual é a sua relação com esse marginal?

Geraldine - Nenhuma. Eu só comprei um periquito pra filha dele.

Policial Civil - É mesmo? Aposto que a menina vai adorar. Deixa que eu entrego pra ela.

O policial pega a gaiola.

Policial Civil - Vamos embora.

Geraldine fica olhando os quatro homens se afastarem. Um pouco antes de desaparecerem numa escada, Haroldo olha para trás.

Geraldine abana para ele timidamente.

CENA 6 - DEZ ANOS DEPOIS

Interior. Banca 40 - Dia

Cartão preto com letras brancas:

"Dez anos depois"

Geraldine está sentada na mesma mesa da cena 1. À sua frente um maço de Free e um copo cheio d'água. As mesas estão todas ocupadas, e umas 15 pessoas esperam sua vez para sentar. O velho da cena 1 (agora com 70 anos) come um sorvete. Uma garota loira (de uns 16 anos) entra correndo e abraça o velho. Geraldine presta atenção na conversa.

Garota - Vamos, vovô?

Velho - Pensei que tinha me esquecido

Garota - Imagina...

Haroldo - Posso sentar?

Geraldine olha para trás. Haroldo sorri para ela.

Geraldine - Claro.

Haroldo senta, abre a bolsa e tira um maço de Dallas.

Haroldo - O mercado mudou muito depois da reforma. Tá bonito.

Geraldine - É verdade. Como vai tua filha?

Haroldo - Bem tá grande agora.

Geraldine - Ela ainda gosta de periquitos?

Haroldo - (sorrindo) Gosta. Agora tem mais de 20. Uma verdadeira criação. Graças aquele macho.

Haroldo coloca um Dallas na boca. Geraldine pega um isqueiro da bolsa e acende para ele. Depois pega um Free para si própria. Os dois tragam e soltam a fumaça. Haroldo sorri.

Haroldo - O mercado mudou, mas ainda vende erva-mate e periquitos.

Geraldine - Vende. E eu sempre compro erva naquela banca com o teu amigo Gutierrez.

O garçom de bigodinho se aproxima da mesa, mal humorado.

Garçom - A senhora me desculpe mas é proibido fumar.

Geraldine - (sem graça) Claro. Desculpe.

Geraldine não sabe como apagar o cigarro. O garçom percebe a dificuldade.

Garçom - Eu levo para a senhora. (pega o cigarro) A senhora vai querer alguma coisa?

Geraldine - Uma bomba sem frutas. por favor.

O garçom sai. Vemos que Geraldine está sozinha na mesa. O velho e a garota passam a frente. O velho caminha muito devagar, amparado pela garota.

Garota - Vovô, decidi fazer vestibular de Sociologia.

Velho - O quê?

Garota - Sociologia. Quero estudar as relações sociais, as classes, essa coisa toda.

Velho - (surpreso) - E quem botou essa idéia de girico na tua cabeça? Isso só pode ser coisa do idiota do teu pai.

Garota - Eu acho legal. Ou faço sociologia ou faço Cinema. Mas cinema é mais difícil. Não tem faculdade em Porto Alegre. Aí tenho que ir para São Paulo.

Velho - Minha neta, sinceramente, nunca vi idéias tão absurdas na minha vida.

Os dois se afastam. O garçom volta e coloca a bomba na frente de Geraldine. Ela olha na direção da entrada da banca. Depois, pega a colher e começa a comer.

*Diretor de Inverno e Deus Ex-Machina