



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS* E OS DISCURSOS ENVOLVENTES NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE PESQUISA-AÇÃO

MACEIÓ/AL
2009

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS* E OS DISCURSOS ENVOLVENTES NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE PESQUISA-AÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Maria Diniz Zozzoli

MACEIÓ/AL
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

L732c Lima, Rita de Cássia Souto Maior Siqueira.
As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação / Rita de Cássia Souto Maior Siqueira.
– Maceió, 2009.
183 f.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Tese (doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 144-152.
Anexos: f. 153-183.

1. Linguística aplicada. 2. Ethos. 3. Discursos envolventes. 4. Análise do discurso. 5. Retórica. 6. Ensino e aprendizagem. I. Título

CDU: 801

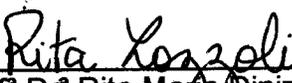
TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

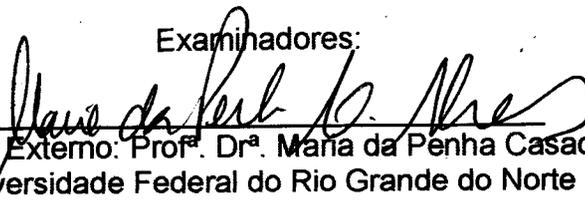
TÍTULO DO TRABALHO: AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS* E OS DISCURSOS ENVOLVENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE PESQUISA-AÇÃO

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de doutora em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

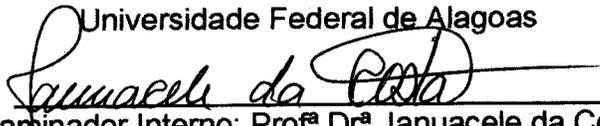

Prof^a Dr^a Rita Maria Diniz Zozzoli
Universidade Federal de Alagoas

Examinadores:


Examinador Externo: Prof^a Dr^a Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Examinador Externo: Prof^a Dr^a Ana Maria Gama Florêncio
Universidade Federal de Alagoas

Examinador Interno: Prof^a Dr^a Roseanne Rocha Tavares
Universidade Federal de Alagoas

x 
Examinador Interno: Prof^a Dr^a Januacele da Costa
Universidade Federal de Alagoas

Maceió, 23 de março de 2009

Para minha mãe, razão de meu viver.

Para Lara Rani que me surpreende a cada dia.

Para Silvaninho, pessoa mais doce e companheira que conheci em toda minha vida.

Para Carmen, que já cresceu nesse ambiente de eterno “esperar que a mamãe tá estudando”.

Para eles, que me repuseram as forças em todos os momentos em que me chamavam para conversar, jogar, brincar.

Para Roberto, meu marido, que me compreendeu nos momentos em que estive, mesmo presente, ausente.

Para amigos, raízes da árvore da minha vida.

Os seus olhos nunca se encontraram, pois eram
"olhos de ver mundo" de uma mesma pessoa.
Mas havia um momento...
Um só momento...
em que o
mundo
era todas
as visões numa só.
Esse momento era de festa e
de sombra, de riso e de choro, de paz e de gozo

Namorada do Poeta

AGRADECIMENTOS

A meus filhos, por terem compreendido cada momento em que eu “não podia”.

A meu marido, por todo empenho em me dizer sempre: “você consegue”.

A minha mãe, por me lembrar: “o estudo é a luz da vida”.

Aos alunos da Pesquisa Jaraguá por me perguntarem: “por quê?”.

À Profª Rita Zozzoli por sempre, sempre, ter uma frase de apoio, mas principalmente por ter dito: “somos humanos”.

Às Professoras Maria da Penha Casado, Roseanne Tavares, Januacele da Costa, Ana Gama pelas intervenções na defesa desta tese.

A meus alunos de Didática Geral, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Lingüística aplicada da Universidade Federal de Alagoas, nos anos de 2006 e 2007, por colocarem tantas questões quantas poderiam surgir de alunos tão empenhados e responsáveis.

À Cleide, por “segurar a barra” em casa.

A essa voz dentro de mim, ressoar de vozes tão queridas, como a de meu pai, a de meu irmão Júnior, as de meus avós, em especial a da Vó Cleia, que dizem: “te amo”.

RESUMO

Dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, este estudo pretende apontar indícios de Discursos Envolventes – que circundam os sujeitos, ao mesmo tempo, em que os constituem – e interpretar as posturas de *Ethos*, assumidas em contexto de sala de aula. Para tal, executa-se uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, com ações previstas e efetuadas dentro da metodologia de pesquisa-ação. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são três professoras, vinculadas de diferentes formas à Universidade Federal de Alagoas, e alunos de comunidades do Jaraguá (bairro da cidade de Maceió/Alagoas). As aulas, ministradas pelas três professoras, são de Produção Textual em Língua Portuguesa enquanto Língua Materna. No estudo efetuado, observa-se que os Discursos Envolventes definem os posicionamentos tomados por meio de crenças, valores, expectativas estereotipadas, e outros elementos que, dialogicamente, organizam as relações humanas de maneira cerceadora das ações de maior autonomia relativa do sujeito. Também é possível observar, pela análise das ações lingüístico-discursivas dos sujeitos envolvidos, pelo menos três constituições de *Ethos*: o Dito, o Constituído e o Especular. Conclui-se que, para se efetivar uma prática em sala de aula que motive os alunos e professores a uma prática de uso social/contextual da língua, é necessário que existam atividades de desnaturalização dos Discursos Envolventes e problematização dos objetivos que norteiam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: *Ethos*; Discursos Envolventes; Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

Based on Applied Linguistics, this study aims at pointing evidences of Involving Discourses – that surround subjects and that, at the same time, constitute them – and aims at interpreting the positionings of *Ethos*, taken in classroom contexts. In order to do that, a qualitative ethnographic research is carried out, with planned and developed actions within an action-research methodology. The subjects involved in the research are three teachers, who were differently connected to the *Universidade Federal de Alagoas* (UFAL), and students from communities of Jaraguá (a neighborhood of Maceió/Alagoas). The classes, taught by the three teachers, concerns Textual Production in Portuguese language as a mother tongue. It is noticed, in the study carried out, that the Involving Discourses define the positionings taken through beliefs, values, stereotyped expectations, and other elements that, dialogically, organize human relations in a way that constraints actions of greater relative autonomy of the subjects. It is also possible to notice, from the analysis of the linguistic-discursive actions of the subjects, at least three constitutions of *Ethos*: the Said, the Constituted and the Speculated/Reflected. It is concluded that, in order to have a classroom teaching practice that motivates both students and teachers towards a social/contextual language practice, it is necessary that activities of denaturalization of Involving Discourses and problematization of the objectives that guide the teaching and learning of Portuguese exist.

Keywords: *Ethos*; Involving Discourses; Teaching/Learning.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la Linguistique Appliquée, cette recherche entend distinguer des indices des Discours Englobants – qui font partie de l’entourage des sujets en même temps qu’ils les constituent – et interpréter les postures qui relèvent de l’*Ethos* dans le contexte de la salle de classe. Pour ce faire, on a recours à une étude qualitative de type ethnographique, avec des actions délibérées effectuées suivant la méthodologie de la recherche-action. Les sujets impliqués dans la recherche sont trois professeurs, ayant partie liée de manière différente avec l’Université Fédérale d’Alagoas, et des élèves originaires de communautés du Jaraguá (quartier de la ville de Maceió). Les cours donnés par les trois professeurs concernent la Production Textuelle en Langue Portugaise comme Langue Maternelle. Au cours de cette étude, on observe que les Discours Englobants définissent des positions assumées à partir de croyances, valeurs et attentes stéréotypées, et aussi d’éléments qui, dialogiquement, organisent les relations humaines d’un mode qui limite les actions correspondantes à une plus grande autonomie relative du sujet. On peut également observer, au moyen de l’analyse des actions linguistiques-discursives des sujets participants, au moins trois constitutions de l’*Ethos*: le Dit, le Constitué et le Spéculatif. On n’en conclut que, pour que s’établisse une pratique en salle de classe qui motive élèves et professeurs à une pratique sociale/contextuelle de la langue, il s’avère nécessaire qu’il y ait des activités de dénaturalisation des discours englobants et une problématisation des objectifs qui orientent l’enseignement et l’apprentissage de la Langue Portugaise.

MOTS-CLEF: *Ethos*, Discours Englobants; Enseignement/Apprentissage.

RESUMEN

Dentro de la perspectiva de la Lingüística Aplicada, este estudio pretende apuntar indicios de Discursos que Envuelven – que rodean los sujetos, al mismo tiempo, en que los constituyen – e interpretar las posturas de *Ethos*, asumidas en contexto de sala. Para ello, se ejecuta una investigación cualitativa, con acciones previstas y ejecutadas dentro de la metodología de investigación-acción. Los sujetos participantes de la investigación son tres profesoras, vinculadas de distintas formas a la Universidade Federal de Alagoas y alumnos de comunidades del Jaraguá (barrio de la ciudad de Maceió/Alagoas). Las clases, ministradas por las tres profesoras, eran de Producción Textual en Lengua Portuguesa como Lengua Materna. En el estudio realizado, se observa que los Discursos que Envuelven definen los posicionamientos tomados por medio de creencias, valores, expectativas estereotipadas, y otros elementos que, dialógicamente, organizan las relaciones humanas de manera, por veces, limitadoras de las acciones de autonomía del sujeto. También es posible observar, por el análisis de las acciones lingüístico-discursivas de los sujetos participantes, por lo menos tres constituciones de *Ethos*: el Dito, el Constituído y el Especular. Se concluye que, para concretizarse una práctica en sala de aula que motive a los alumnos y profesores a una práctica de uso social/contextual de la lengua, es necesario que existan actividades de desnaturalización de los *discursos que envuelven* y problematización de los objetivos que nortean la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Portuguesa.

Palabras clave: *Ethos*; Discursos que Envuelven; Enseñanza/Aprendizaje.

LISTA DE QUADROS PRODUZIDOS

QUADRO 1 - DAS FAIXAS-ÉTARIAS – 1º SEMESTRE	45
QUADRO 2 - DOS GÊNEROS – 1º SEMESTRE	45
QUADRO 3 - DAS FAIXAS-ÉTARIAS – 2º SEMESTRE	46
QUADRO 4 - DOS GÊNEROS – 2º SEMESTRE	46
QUADRO 5 - DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS – 1º SEMESTRE	50
QUADRO 6 - DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS EM QUE ATUAM – 1º SEMESTRE	51
QUADRO 7 - DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS – 2º SEMESTRE	51
QUADRO 8 - DAS ATIVIDADES EM QUE ATUAM – 2º SEMESTRE	52
QUADRO 9 – DAS AULAS MINISTRADAS	54
QUADRO 10 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	66
QUADRO 11 - COMPARATIVO DA PRODUÇÃO MOTIVADA	83
QUADRO 12 – “IMITANDO A LOUSA”	128
QUADRO 13 – MESMOS SEGMENTOS DISCURSIVOS?	133
QUADRO 14 – COMPARAÇÃO: ATÉ TARDE DA NOITE?	135

LISTA DE TRECHOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

TRECHO 1 - FRAGMENTO DE ENTREVISTA – LÍLIAN EXPÕE SEUS DIVERSOS PAPÉIS SOCIAIS	48
TRECHO 2 – TEXTO BASE	79
TRECHO 3 – OBSERVAÇÕES LEVANTADAS	80
TRECHO 4 – FRAGMENTO DE AULA: PERGUNTA DE AUTORIZAÇÃO	81
TRECHO 5 - FRAGMENTO DE REUNIÃO (dia 11/04/2008)	86
TRECHO 6 - FRAGMENTO DE AULA (10/09/2008)	87
TRECHO 7 – TRANSCRIÇÃO DE CENA FILMADA: ANDRÉIA INCOMODADA – NOÇÃO ESPECULAR DE <i>ETHOS</i> .	102
TRECHO 8 – PROVOCAÇÃO E TENTATIVA DE MODALIZAÇÃO	103
TRECHO 9 – ‘mas ce não gosta de nada’	104
TRECHO 10 - FRAGMENTO DE AULA (DIA 10 SETEMBRO DE 2008)	108
TRECHO 11 – FRAGMENTO DE ENTREVISTA: EU ESCREVO MAIS CONTA	114
TRECHO 12 – FRAGMENTO DE ENTREVISTA: NÃO HÁ RELAÇÃO	115
TRECHO 13 – FRAGMENTO DE AULA (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)	119
TRECHO 14 – FRAGMENTO DE AULA: CAPITAL X INTERIOR (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)	120
TRECHO 15 – FRAGMENTO DE AULA: AVALIAÇÃO? (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)	121
TRECHO 16 – FRAGMENTO DE AULA: MUDANÇA DE ATENÇÃO	122
TRECHO 17 – FRAGMENTO DE AULA: AFIRMAÇÃO	122
TRECHO 18 – FRAGMENTO DE AULA: QUESTÃO (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)	123
TRECHO 19 – FRAGMENTO DE AULA: RESPOSTA (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)	123
TRECHO 20 – FRAGMENTO DE AULA: RATIFICAÇÃO (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)	124
TRECHO 21 – FRAGMENTO DE AULA: CHAMANDO À ATENÇÃO (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)	126
TRECHO 22 – FRAGMENTO DE AULA: MODALIDADE DE ESCRITA (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)	127
TRECHO 23 – FRAGMENTO DE AULA: COMO NA INTERNET (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)	127
TRECHO 24 – FRAGMENTO DE AULA: COMPREENSÃO E ESCRITA (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)	128
TRECHO 25 – FRAGMENTO DE AULA: COMO NA INTERNET 2 (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)	129
TRECHO 26 – FRAGMENTO DE AULA: INTERLOCUTORA DIRETA (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)	130
TRECHO 27 – NOTAS DE CAMPO: O caso de Andréia	130
TRECHO 28 – FRAGMENTO DE AULA: INTERAÇÃO (DIA 10 DE SETEMBRO DE 2008)	131
TRECHO 29 – FRAGMENTO DE ENTREVISTA: BAIRRO E AMBIENTE	134

LISTA DE FOTOS

FOTO 1– VISITA AO MISA: 1º ATO	90
FOTO 2 – VISITA AO MISA: APROXIMAÇÃO	91
FOTO 3 – VISITA AO MISA: O PIANO	94
FOTO 4 – VISITA AO MISA: APROXIMAÇÃO - ATO 2	95
FOTO 5 – NO EXTERIOR DO MISA	99
GRUPO DE FOTOS - CAPTAÇÕES DE IMAGENS SEQUENCIAIS	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
i Primeiras considerações.....	17
ii Primeiras inquietações.....	24
iii Objetivos e questionamentos.....	25
iv Explicitações metodológicas: o estudo e a tese	27
a. O estudo.....	27
b. A tese.....	29
CAPÍTULO 1 – Ação na pesquisa.....	32
1.1 Linguística Aplicada: pesquisa qualitativa e pesquisa-ação.....	33
1.2 Diferentes objetivos para diferentes perspectivas.....	34
1.3 A pesquisa ação: ação e pesquisa.....	38
1.4. Espaços, sujeitos da pesquisa e aulas ministradas.....	40
1.5 Matrículas e análises dos questionários.....	41
1.5.1 Idade e gênero: levantamentos e análises.	44
a. Idade e gênero.....	44
i Idade e gênero no primeiro semestre.....	44
ii Idade e gênero no segundo semestre.....	45
iii Análise dos levantamentos de idade e gênero.....	46
1.5.2 Profissão: levantamentos e análises.....	50
b. Profissão.....	50
i Profissão no primeiro semestre.....	50
ii Profissão no segundo semestre.....	51
iii. Análise dos levantamentos referente a atuações profissionais da comunidade.....	52
1.6 Aulas e temas.....	53
1.7 Informações de pesquisa.....	55
1.8 Os temas, os professores e as aulas.....	62
1.9 Tratamento dos dados.....	65

CAPÍTULO 2 – <i>Ethos</i>	67
2.1 <i>Ethos</i> : Perspectivas.....	68
2.2 Noções de <i>Ethos</i> : <i>Ethos</i> dito, <i>Ethos</i> construído e <i>Ethos</i> especular.....	75
2.3 Análise de produções: práticas diferenciadas.....	79
2.3.1 A cópia.....	82
2.3.2 A mudança de texto: a mudança de prática.....	83
2.4 <i>Ethos</i> buscado na imagem	87
2.5 <i>Ethos</i> dito e defesa de si.....	100
2.6 Espaço de relações: espaço de constituição do <i>Ethos</i>	105
CAPÍTULO 3 – Discursos Envolventes.....	110
3.1 Padronizações e deslocamentos: noção de valor.....	111
3.2 Padronizações e deslocamentos: Discursos Envolventes?.....	113
3.3 Discursos Envolventes: visões de <i>Habitus</i>	118
3.4 <i>Ethos</i> /ato/ética: tríade constitutiva do discurso.....	125
3.5 Análise das Entrevistas: o Valor.....	131
3.5.1 Contexto da Entrevista e contexto da vida na comunidade.....	132
CONCLUSÃO.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	154

1. INTRODUÇÃO

i. Primeiras considerações

Os acontecimentos de uma sala de aula comumente extrapolam qualquer possibilidade de previsão plena. Ao mesmo tempo, o planejamento revela a possibilidade de se trabalhar dentro de parâmetros estabelecidos (mesmo que flexíveis). Esses parâmetros são construídos e permanentemente re-elaborados pela experiência vivenciada do professor, ao longo de sua vida, e também construídos pelos acontecimentos políticos, sociais e culturais que perpassam todas essas elaborações de sala de aula. Assim, o ato do planejamento pode ser compreendido, preferencialmente ao mesmo tempo, de pelo menos duas maneiras: como um conjunto de relações significativas do sujeito no mundo e como uma série de acontecimentos culturais e simbólicos que operam e constroem os discursos vigentes.

Ainda nesse sentido, vale destacar que, dentro do que se pode chamar “ensinar”, vários são os fatores que se interpõem entre professor e aluno, o que requer uma investigação acerca das relações entre esses sujeitos e o que está acontecendo ali, “naquele momento”. É preciso investigar o que está ocorrendo na sala de aula, e mesmo fora dela, para poder visualizar, se não a totalidade de fenômenos concorrentes levantados ali, pelo menos o maior número possível deles (FLORÊNCIO, 2001, p. 03)¹.

Comumente, quando se faz planejamentos, não se vê singularidades que podem estar encobertas pela falta de conhecimento do contexto ou pela “naturalização” dos fatos. É importante perceber que a organização social, por vezes, rotiniza as práticas, encobrindo o que é singular; dessa forma, deixa-se de se ver as possibilidades de novos acontecimentos (GERALDI, 2005, p. 23).

Um dos fenômenos que se encontra encoberto e, aqui, é observado e desvelado para uma discussão inicial é a cultura da imagem e também a discussão de Valor que esse aspecto levanta. A imagem pode ser a imagem de si

¹ Florêncio (2001) diz que, para se efetuar um planejamento de ensino, é necessário que se mapeie previamente “a situação sócio-político-econômico-cultural do aluno [...], bem como de seus interesses, experiências, necessidades e anseios, como fator preponderante e como justificativa na definição das etapas posteriores”. (FLORÊNCIO, 2001, p. 03)

(revelando o *Ethos*²), ou a imagem de uma crença, de um discurso, de uma posição (revelando, às vezes, os Discursos Envolventes).

Essa cultura da imagem que permeia as relações se revela, em todo caso, nos discursos porque “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31). Às vezes, esse discurso mostra-se como um “culto ao Perfeito”, ou ao que se “supõe como Perfeito”³.

A Perfeição pode parecer sempre inatingível, nesse caso, ou ainda ser aquela que, presumidamente, é atingida por muito poucos. Essa lacuna da busca eterna, ou do fracasso, não acontece por acaso, é pretendida pela lógica interna de determinadas construções de *habitus* que, aqui, é entendido a partir de Bourdieu (2007a), mas que extrapola o sentido de “significações adquiridas”, dado por esse autor⁴. Assim, não é à toa que o discurso de “lacuna eterna” existe e fomenta diversas práticas na sociedade. Esse discurso responde a certos interesses de certas constituições de *habitus*.

A partir do conceito definido por Bourdieu (2007a, 2007b), *habitus* é aqui entendido como um termo que se refere a determinadas significações lingüístico-discursivas construídas pelas relações dos sujeitos no mundo. Esse sujeito, simultaneamente, encontra-se inserido em diferentes grupos na sociedade. No entanto, ele não é apenas coletividade. Por causa dessa inserção simultânea e variada, ele é um sujeito dialógico. (BAKHTIN, 1998). O sujeito do *habitus*, aqui definido, re-elabora significações de mundo, ao mesmo tempo em que recebe determinações do *habitus* vivido (aqui no sentido de Bourdieu).

² *Ethos* é uma categoria de análise que será discutida ao longo do trabalho, *grosso modo*, relaciona-se com a noção de “imagem de si”. Essa imagem – que o sujeito expressa por suas ações lingüístico-discursivas ou ainda por elementos paralingüísticos – pode ainda ter interpretações subcategorizadas, como será visto mais adiante.

³ O termo Perfeito está sendo empregado com inicial maiúscula para marcar que se trata de uma construção simbólica de perfeição. O sentido esperado para o termo é o de “esperado”, de “tradicional”. Há implicações ideológicas nessas prerrogativas que serão discutidas mais adiante no texto.

⁴ Não se está considerando apenas como um sistema de condições pré-determinadas pelo contexto. Para Bourdieu (2007a), *habitus* é “um sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (BOURDIEU, 2007a, p. 191). A extensão de significação vai ser mais bem explicada no capítulo três deste estudo.

Em vários campos de significação, como foi dito, há a sensação, de certos tipos de discursos que “pairam” sobre todos, de que tudo poderia ser melhor (e, para isso, basta “comprar”, “consumir”). Essa Perfeição, que se sobrepõe à práxis ou à própria existência porque é fantasmagórica⁵, também envolve as práticas em sala de aula.

Além desse fenômeno, ou ainda talvez ligado a ele, há também movimentos intermitentes de rapidez e simultaneidade do que ocorre nas ações da sociedade atual. Da mesma forma que tudo pode ser melhor (aqui, entende-se que isso ocorre principalmente porque há a sensação de que tudo pode ser substituído, para ser “melhorado”), tudo também pode ser mais rápido.⁶ Baudrillard (1991, p. 47) aponta esse fenômeno com a discussão voltada para o campo do sexo na sociedade atual. Segundo ele, os processos ritualizados de sedução, por exemplo, apagam-se pelo imperativo sexual do ato em si. Ele afirma que o acontecimento é justificado pelo que rege o valor mercantil, ou seja, o capital precisa circular, e circular rápido, sem que haja ponto fixo.

A rapidez talvez seja um modo de desfocalizar uma análise mais acurada das situações sociais. Esse modo de operação da sociedade pode ser também uma forma de conservação da legitimidade cultural de determinados segmentos em detrimento de outros. O Valor, dado por esses movimentos, é o dispositivo que autoriza ou desautoriza as práticas discursivo-sociais.

Nesse sentido, o valor estipula as exigências de uma vida cotidiana ordinária e faz com que a circulação do que é “culturalmente elaborado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) restrinja-se a lugares privilegiados economicamente. Desse modo, é necessário observar de que práticas discursivas provém essa multiplicidade de significações valorativas e enfatizar a necessidade de intercruzamento desses conhecimentos para, assim, desvelar práticas excludentes. Um exemplo dessas práticas é a observada comumente nos

⁵ Chama-se de “fantasmagórico” a um discurso que “paira” sob as cabeças, no qual se presume a certeza de uma realidade incontestável.

⁶ Como exemplo tácito desse fenômeno, vê-se o encurtamento dos cursos oferecidos, geralmente com slogans do tipo: “não perca tempo”, “pense rápido”, “faça o ensino médio em um mês”, “curso de pós-graduação para quem não tem tempo a perder”, dentre muitos outros.

discursos dos sujeitos que, por exemplo, reproduzem a idéia de que não há “bom gosto”, “educação” ou “cultura” no lugar onde vivem; há uma depreciação do que é próprio de sua comunidade apenas porque no sujeito é inculcado um sentimento de inferioridade que responde a mais uma forma de estabelecimento do poder do “outro”. (BOURDIEU, 2007a,130-135). Dessa forma, apresentar conhecimentos “outros”, como exigência avaliativa institucional, é o “cabresto” que mantém o “povo” no seu devido lugar.

O encontro de esferas culturais/sociais pode ser redimensionado, ou reversível (BAUDRILLARD, 2007), para a avaliação de aspectos não maniqueístas de avaliação. E o trabalho escolar, voltado para essa problemática, poderá desmistificar eticamente verdades estabelecidas e mudar o encadeamento causal que é imputado por práticas avaliativas padronizadas. “Há, nessa perspectiva, uma possibilidade de criar um curto-circuito no sistema de valor e na esfera de influência que ele alicerça”. (BAUDRILLARD, 2007, p.15). Baudrillard afirma que

é sobre a diferença de valor entre o bem e o mal que será estabelecida a dominação moral... Edificam-se a partir daí todos os poderes. É talvez utópico pretender ir além do valor, mas é uma utopia operacional numa tentativa no sentido de pensar um funcionamento mais radical das coisas. (BAUDRILLARD, 2007, p. 15)

Nicola (2005) diz, ao apresentar um quadro explicativo a respeito da retórica, citando Parmênides, que “a linguagem não é simplesmente o espelho da realidade, como supôs Parmênides, mas um meio pelo qual os homens estabelecem as posições recíprocas de poder”. (NICOLA, 2005, p. 44). Os sistemas simbólicos cumprem sua função política de instrumentalizar e legitimar a dominação, que, ao mesmo tempo, assegura a dominação de uma classe sobre outra como violência simbólica. (BOURDIEU, 2007b, p. 11).

Em suma, características sociais como essas podem ser representativas no construto das pesquisas dos fenômenos em sala de aula⁷. Há estudos que focam a validade das investigações sócio-discursivas como cruciais para o encaminhamento de propostas no campo do ensino-aprendizagem. (CELANI, 2000).

Veja-se, por exemplo, que as relações dialógicas são consideradas por Bakhtin (1998, 2002, 2005) como essenciais para o entendimento da língua viva. Para ele, para se tornarem dialógicas, “as relações lógicas e concreto-semânticas [...] devem tornar-se discurso” (BAKHTIN, 1998, p.89). Neste estudo, a observação dos discursos e práticas discursivas que demonstram sinais de Discursos Envolventes será fonte da possível caracterização da constituição de *Ethos* dos sujeitos inseridos na pesquisa e, conseqüentemente, da situação social que se revela nesse contexto.

Para entender o que é Discurso Envolvente, é necessário que se parta de determinadas reflexões. A primeira delas é a consideração de que o contexto é também parte inerente ao dito. O contexto considerado, *grosso modo*, como conjunto de práticas macro e microsociais, aqui denominado *habitus*, comporta tanto esse espaço que está ao redor do falante, quanto os discursos que o circulam.

A segunda diz respeito ao entendimento de que todo enunciado ocorrido em determinado espaço histórico e social toca os intermináveis fios ideológicos que co-habitam o entorno de dado objeto de enunciação. (BAKHTIN, 1998, p. 86-87).

Muito importante também – e como uma terceira consideração a ser tomada aqui para se definir o que são os Discursos Envolventes – é considerar que os discursos proferidos consideram e antecipam respostas. (BAKHTIN, 1998, 2003, 2004). Bakhtin (1998) diz que todo “discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”. (p. 89). Esse aspecto explicita, portanto, a correspondência entre o aspecto de

⁷ As relações dialógicas sociais são extralingüísticas e, ao mesmo tempo, não podem ser separadas do campo do discurso, porque “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”.(BAKHTIN, 2005, p. 183)

produzir (falar, escrever, gesticular, postar-se diante do outro, vestir-se de determinada maneira) e o de produzir para causar determinada resposta (efeitos de concordância, discordância e outros).

Esses discursos –que são construídos em contextos específicos, são ideologicamente fundados, e consideram um “outro” – são chamados, neste estudo, de Discursos Envolventes. Eles são assim denominados não pela necessidade de cunhar um novo termo para um mesmo fenômeno, mas principalmente para destacar e marcar pelo menos duas de suas principais características.

A primeira é o fato de os discursos serem constitutivos dos acontecimentos sociais – e das relações dialógicas – e envolverem os sujeitos, interna e externamente. Considera-se e destaca-se neste estudo, portanto, que toda a vida da linguagem, em qualquer campo de emprego, está “impregnada” de relações dialógicas (BAKHTIN, 2005, p. 183), como foi dito. A segunda característica é baseada nos pressupostos que:

a) a língua é inerentemente argumentativa (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005; AQUINO, 2002; KOCH, 2000; PLATIN,1987/1988; CITELLI,1994, ABREU, 2004); e

b) todo enunciado possui uma resposta antecipada (BAKHTIN, 1998, p. 89) e, logo, possui um ouvinte-leitor idealizado com todas as crenças e os valores “também idealizados” desses.

Nesse sentido, “envolver” teria aqui um duplo significado: o de abarcar e o de seduzir.

Alguns outros fenômenos serão apontados, no decorrer das análises, como, por exemplo, a problemática do Valor, da Intenção Discursiva do autor, da avaliação, dos efeitos de sentidos e outros. Todos esses fenômenos e problemáticas serão relacionados ao campo de investigação do ensino/aprendizagem.

Por exemplo, quando se analisa e se constata que a insatisfação é o que coordena as ações dos sujeitos em determinados segmentos da sociedade (na imagem aqui trazida e problematizada, o da busca de uma Perfeição inatingível),

essa busca pode reverter-se, no campo pedagógico, na busca do discurso perfeito, esperado, defendido, e que, por ser unanimidade, não pode, à custa de vitimar seus possíveis detratores, ser sequer “desnaturalizado”⁸.

Esses “discursos de base” podem ser exemplificados, no âmbito dos campos que se propõem tratar o processo de ensino e aprendizagem, com o mero uso de *slogans* como “sujeito crítico”, “trabalhar com textos”, “importância do debate” etc.

O esvaziamento por que passam esses lemas revela a prática apática de muitos profissionais, ou a prática selvagem de outros. Essa prática selvagem é assoalhada por posturas que vão desde a ampla liberdade de se agir conforme um planejamento individualizante até a própria prática de se ensinar qualquer coisa.

O repetido discurso generalizante de eterna crise não consubstancia as tentativas também generalizantes de visão homogeneizada dos diversos sintomas que nos surgem todos os dias em pequenas práticas cotidianas. Persiste, nas práticas, uma cultura que prega a homogeneidade das reações, dos discursos. Ainda nos resquícios de uma abordagem comportamentalista⁹, propaga-se que há sempre uma ação atrelada a uma reação, e vice versa, reação previsível, esperada.

Há, portanto, uma tentativa de convencimento da impossibilidade de emancipação (ADORNO, 2006). O mascaramento, ou tentativa de apagamento, das reações a essa postura, faz com que pareçam ingênuos, ignorantes ou até hipócritas os discursos que revelam a verdadeira possibilidade de reestruturação social.¹⁰ A tentativa de apagamento é questionada em cada um dos debates institucionalizados a respeito do “problema” ensino-aprendizagem de língua materna.

⁸É importante observar que a “transmutação de algo criado pelo homem como algo natural retira do ser humano a crença na possibilidade de transformação”. (CAVALCANTE, 2007, p. 90)

⁹ Para os comportamentalistas, o comportamento dos indivíduos são apreendidos e o importante é a observação de variáveis que influem diretamente na resposta em forma de reação. (MATENCIO, 1994, p. 71)

¹⁰ Bourdieu (2007, p. 131) aponta que, dentre os efeitos ideológicos produzidos no sistema de ensino, há o que é intrinsecamente paradoxal, pois reside no fato de obter dos sujeitos inseridos nesse *habitus* a convivência de aceitar e reconhecer uma lei cultural, sem lhe observar a arbitrariedade.

ii. Primeiras Inquietações

Em trabalho defendido no mestrado, intitulado *Argumentação, ética e emancipação em sala de aula: uma pesquisa-ação* (LIMA, 2007), buscou-se revelar algumas situações, previamente elaboradas, numa situação de pesquisa-ação (BARBIER, 2006; THIOLENT, 1988), em que o processo de ensino-aprendizagem era o fio condutor de posturas emancipatórias do sujeito. (ZUIN, 2000).

No trabalho supracitado, realizado na cidade de Maceió e executado em curso de formação de professores (Curso Normal – em nível médio), visava-se contribuir para a constituição da realidade educacional.

Constatou-se, nessa pesquisa, que:

- a) A emancipação (HORKHEIMER, 2002, 2005, 2006; ADORNO 1985, 2005, 2006) do sujeito é passível de ser retomada e desenvolvida, através de trabalho lingüístico-ético, em aulas de Língua Portuguesa como Língua Materna, como um dos objetivos dessa disciplina;
- b) A reflexão é um aspecto crucial da prática docente e deve ser foco de pesquisa para resultar em transformação das práticas da realidade (LIMA, 2007);
- c) Os alunos, quando envolvidos na responsabilidade do andamento do processo do qual fazem parte, respondem mais ativamente aos objetivos pretendidos.

Destacava-se, na dissertação, a relevância de um trabalho em sala de aula que, reconhecendo o fato de que há juízos de valor numa declaração feita, visasse

a um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das justificativas de tais juízos. Melhor dizendo, o aluno deveria, ao produzir na modalidade oral e escrita, entender a importância de seus posicionamentos para, dessa forma, pensar criticamente sobre posições alheias.

Neste novo campo de atuação e de foco teórico, parte-se dessas considerações, retomando-as enquanto formulações de novos questionamentos. Um deles é a construção interdisciplinar da atuação pedagógica, agora se voltando para a observação da formulação valorativa dos Discursos Envolventes e da constituição intersubjetiva do *Ethos* pela e na linguagem, para observar como a autoria é factível de ser estimulada como prévia exigência para metodologias de ensino.

Continua-se, como no estudo anterior, pensando a argumentação como inerente à condição humana (OSAKABE, 1998), observando, neste estudo atual, a constituição do *Ethos* e as questões de responsividade¹¹ (BAKHTIN, 2003), numa visão baseada na multiplicidade da constituição social.

iii. Objetivos e questionamentos

A constituição identitária do ser social, as novas construções geográficas/políticas, a discussão da eticidade na formulação do novo ser humano e da preservação da espécie, as novas tecnologias reclamam projetos de reavaliação das formações constituídas como herança, elaboradas pelo tempo.

Para se discutir os objetivos deste estudo, é interessante observar que as complexidades que possam a vir se apresentarem na repartição os passos e metas de investigação refletem a complexidade dos fenômenos. Por fim, o que se pretende fazer é descrever e analisar possíveis indícios de constituição do *Ethos*,

¹¹ A Responsividade bakhtiniana é entendida aqui como a condição em que o Ser participativo é considerado no evento único. Bakhtin (s/d, p. 75-76) diz que “o mundo todo que é unitário em conteúdo, quando correlacionado comigo e com o outro, está impregnado com um tom emocional-volitivo completamente diferente, é valorativamente operativo ou válido de uma maneira diferente no sentido mais vital, essencial. Isso não quebra a unidade de significado do mundo, mas antes o eleva ao nível de um evento único”.

revelando os Discursos Envolventes dos diversos campos sociais¹² à medida que esses temas forem sendo apresentados.

Com esse objetivo, as análises serão inseridas no trabalho na medida em que os pressupostos teórico-metodológicos forem sendo discutidos. Logo, não serão dispensados capítulos para análise e teoria separadamente.

A seleção do corpus acontece a partir das pré-análises efetuadas em todo o trabalho de observação e efetivação da pesquisa-ação. O parâmetro para o recorte se dá a partir da observação de materiais de pesquisa que revelaram mais explicitamente os fenômenos que são objetos de estudo, ou seja, o *Ethos* e os Discursos Envolventes. Cada instrumento de pesquisa tem um tratamento diferenciado na formulação dos parâmetros de recorte, como será explicado no capítulo de metodologia.

Retomando os termos chaves de *Ethos* – entendido como a imagem mostrada ou implicada pelo discurso verbal ou não-verbal de um sujeito – e de Discursos Envolventes – entendidos como os discursos que se constituem e são constituídos nos/pelos sujeitos – os objetivos específicos propostos, neste trabalho, são os seguintes:

a) descrever a construção do *Ethos* dos movimentos da intenção discursiva, ou de postura tomada, categorizando-os e exemplificando-os com dados;

b) desvelar os Discursos Envolventes dos *habitus* em questão, ao mesmo tempo em que se analisam as falas/ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa;

¹² Campos sociais são entendidos aqui como Bourdieu (1997) os define. Segundo esse autor, os sujeitos e as coisas do mundo são constituídos como tais em e pela relação em comum que têm com o espaço social, que Bourdieu chama de “campo”. As coisas são consideradas a partir do lugar que ocupam, a medida em que são apropriadas pelos agentes (BOURDIEU, 1997, p. 160). Ele diz que “como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais”. (BOURDIEU, 1997, p. 160).

c) identificar e apontar possibilidades de ação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Por acreditarmos que não se deve dar uma explicação apriorística dos fatos, não se trabalha com hipóteses e sim com questões norteadoras, pois nosso problema vai se definindo no contexto *ecológico e social* (CHIZZOTTI, 2001, p. 81), onde a pesquisa é realizada.¹³

Serão as seguintes questões que nortearão este estudo:

- a. Como os *Ethos* se constituem e quais suas principais características?
- b. Qual a atuação dos discursos que circulam na sociedade e por que se pode classificá-los como Envolventes?
- c. Como se podem promover encaminhamentos de um projeto de ensino, considerando a constituição do *Ethos* e dos Discursos Envolventes?

iv Explicações metodológicas: o estudo e a tese

a. O estudo

Bourdieu (1998), em dezembro de 1997, proferia um discurso (no evento “Encontros Europeus contra a Precariedade”) dizendo que um grande problema

¹³ É importante para este estudo que, ao invés de se “testar” uma idéia com hipóteses, utilizando-se os dados, trabalhe-se com estes no sentido de perguntar: o que está acontecendo? Isso não significa que não haja pressuposições a respeito do fenômeno e sim que não se pretende confirmá-las ou não na pesquisa. Busca-se tão só a objetivação das idéias, nos moldes da possibilidade real de um trabalho transdisciplinar de responsáveis idas e vindas entre teoria e prática.

encontrado e, geralmente, excluído das discussões eruditas é se pensar o: “que resulta afinal de todos esses debates, ou, mais cruamente, de que servem de todas essas discussões intelectuais”. (BOURDIEU, 1998, p. 119). Complementa dizendo que, apesar de parecer brutal e ingênua ao mesmo tempo, essa questão lembra aos pesquisadores suas responsabilidades, “que podem ser muito grandes, ao menos quando, por seu silêncio ou cumplicidade ativa, eles contribuem para a manutenção da ordem simbólica”. (BOURDIEU, 1998, p.120)¹⁴

Alguns fortes impactos na sociedade¹⁵ – ou não tão fortes assim porque se configuram num processo contínuo e historicamente construído – fizeram com que aquele ser, indivíduo, ou sujeito, classificado como "isso" ou "aquilo", fosse, na verdade, reconsiderado com uma multiplicidade de feições constituintes de sua formação, agora multifacetada.

Esse novo modelo epistemológico traz implicações também multifacetadas, complexas, mas possíveis de serem vistas interdependentemente e discutidas com fins que extrapolem o teórico e aproxime a dita teoria da tão reclamada prática.

Embora os objetivos do trabalho se entrecruzem na visão do fenômeno complexo, buscar-se-á metodologicamente mostrá-lo em focos específicos. Para tal, a metodologia de pesquisa eleita é a abordagem qualitativa de pesquisa que, acima de tudo, observa o processo do acontecimento sem o intuito de revelá-lo num resultado de uma mera relação de causa-consequência.

Como os Discursos Envolventes são considerados dispositivos retórico-lingüísticos que permeiam as condições do sujeito ideológico, a intenção aqui não é de combate à ideologia, como poderia parecer. A ciência não é apenas combate à ideologia, pois não há isenção ideológica nem em pesquisa, nem na vida. Pensar assim seria instituir uma nova ideologia. (DEMO, 1987).

¹⁴ Bourdieu (2007b, p. 09) esclarece que essa ordem simbólica é a condição do funcionamento de uma ordem estruturante porque é estruturada. Neste trabalho, no entanto, não há a apresentação estanque e causal de uma das diversas ordens que compõem esse simbólico.

¹⁵ O grande desenvolvimento das tecnologias, por exemplo, que proporciona uma infinidade de novas práticas sociais ao sujeito.

Os objetivos mostrados anteriormente serão metas instituídas com o propósito de refletir sobre problemas de pesquisa construídos teoricamente e seu encontro com a prática é *sine qua non* de um trabalho baseado em pressupostos qualitativos que têm a pesquisa-ação como modelo de atuação na sociedade.

Este estudo trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação (BARBIER, 2006; THIOLENT, 1988), efetuada junto a uma comunidade carente da cidade de Maceió, numa atuação de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Materna. Na situação de pesquisa, estiveram inseridas três professoras – uma é professora universitária e as outras duas, alunas do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da mesma Universidade, orientadas da primeira – e dois observadores – um aluno de pós-graduação do mesmo Programa citado e uma aluna de iniciação científica da graduação em Letras da mesma Universidade.

b. A tese

Os capítulos serão dispostos segundo as indagações formuladas – à exceção do primeiro, que tratará da exposição metodológica da pesquisa – e desenvolvem discussões variadas sobre cada um dos temas levantados.

O propósito final dos questionamentos é saber, descrever e analisar o contexto de sala de aula em que os pesquisadores do projeto “Ensino/ Aprendizagem de Línguas em Comunidades de Baixa Renda” estiveram envolvidos durante um ano (dois semestres).

Como já foi dito, no primeiro capítulo serão discutidas as perspectivas metodológicas que embasaram a pesquisa, apresentando as principais noções trabalhadas, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os parâmetros de seleção do *corpus* eleito para a análise, e, por fim, a descrição da situação trabalhada. Serão apresentadas algumas análises de dados com o propósito de caracterizar o contexto observado. E já serão levantadas, também neste capítulo, as problematizações que o contexto proporcionou para a formulação teórica do estudo.

O segundo capítulo dará conta da discussão do elemento que definirá o sujeito de pesquisa aventado por esse estudo e apresentará as categorias formuladas para a melhor explicação do *Ethos*. Definiram-se aqui três posturas de *Ethos*: o Construído, o Dito e o Especular. Cada uma dessas posturas de *Ethos* será exemplificada com dados de pesquisa. Outra categoria trazida para as análises é a noção de Intenção Discursiva e suas implicações na produção de estratégias linguístico-discursivas.

No terceiro capítulo, analisam-se os discursos que permeiam as relações dos sujeitos, observando os momentos lingüístico-discursivos que revelam os Discursos Envolventes. A noção de Valor será uma outra categoria a ser explorada nesse capítulo. Da mesma forma como ocorreu no capítulo precedente, neste capítulo, as análises ocorrerão à medida que forem sendo apresentadas as reflexões teóricas.

Observe-se que se parte do sujeito – com a noção de *Ethos* – e se retorna a ele – com a noção de discurso – pensando-o uno e coletivo ao mesmo tempo. Essa é uma das principais características das indagações que se fez neste estudo, pensar-se o sujeito na sua autonomia relativa (Zozzoli, 2002, 2005, 2007), sendo autor e ator num palco em aberto.

Compreender e interpretar as ações que, ao nosso redor, significam, é um possível caminho para a melhoria da qualidade de vida. A aproximação entre *Ethos* e *Pathos*, pela aproximação do eu com os discursos que o envolvem, neste estudo, proporciona uma possibilidade de visão de atuação em sala de aula que pressupõe a valoração do homem e de suas ações como tal.

Nesse sentido ainda, é imprescindível destacar que não se trata de uma mera valoração das práticas feitas *a posteriori*. Este estudo busca, problematizando as idéias de Bakhtin (s/d, p.43), extrapolar a visão valorativa das ações humanas (que, por serem valorativas, dependem do que eu penso do que vejo, sendo o meu eu dialogicamente construído pelo outro, mas não igual a ele), entendendo que o homem é lugar único e irrepetível do vir-a-ser. O agir situado, de que fala Bakhtin (s/d), depende intrinsecamente do contexto situacional da constituição de *Ethos* (do ser) e da Ética (do agir no mundo). Os Discurso

Envolventes são os eventos que, ao se instituírem na condição da possibilidade da *eventicidade do ser*¹⁶, podem ser manipuláveis, estrategicamente planejados, pedagogicamente considerados, cientificamente responsabilizados.

Os estudos sobre a compreensão dos significados de ações da contemporaneidade podem ser instrumento para uma melhor compreensão de problemas no campo do ensino e aprendizagem, levando em conta que a vida se faz lingüística-discursivamente.

Palavras são ações e constroem a ordem da vida que, metodologicamente, como neste estudo, pode ser questionada, refutada, aprovada, revista. A preocupação e possível contribuição deste trabalho está na concepção de que, na visão da práxis cotidiana, a ordem estabelecida e naturalizada – que poderia vir a destruir o sentido ético da responsabilidade das ações humanas – possa vir a ser reconhecida como factível de reorganização.

A questão do reconhecimento da possibilidade de atuação discursiva do ser retoma a vida como um “vir a ser” e não como um “já dado”. Considera-se principalmente que os pequenos acontecimentos do cotidiano produzem “lentas acumulações quantitativas de mudança”. (BAKHTIN, 2003, p. 41). Essas acumulações são pequenas práticas de vida que, talvez ainda não constituam ideologias institucionalizadas, mas, mesmo assim, não deixam de ser ideologias do cotidiano. A palavra é o suporte de todas as mudanças, ela registra pequenos movimentos discursivos, e registra, segundo Bakhtin (2003, p. 41), “as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (idem, *ibidem*).

A responsabilidade de um pesquisador está em reconhecer que seu trabalho reflete e refrata uma ação individual/coletiva que reestrutura o reconhecimento de mundo abrindo para outras formas de conhecimento da vida.

¹⁶ Eventicidade do ser é entendido, aqui, a partir de Bakhtin (s/d), que considera o ser em processo e sem álibi no mundo.

CAPÍTULO 1 – AÇÃO NA PESQUISA

1.1 Linguística Aplicada: pesquisa qualitativa e pesquisa-ação.

No âmbito da Linguística Aplicada – espaço de atuação deste estudo –, começa-se a delinear um novo e necessário compromisso com os “informantes” de pesquisa. Uma nova forma de ver como o trabalho científico se torna, ou se assume, como um dos vértices dos diversos campos que compõem a vida cotidiana.

Interpenetrando-se, os campos sociais podem ser mutuamente influenciados pela forma como se “olha” o mundo. A visão de processo e não de produto¹⁷, a consideração das minorias e não da unanimidade, a preocupação com o desvio e não com a reincidência, são só alguns dos modos de constituição da atuação da Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada é transdisciplinar porque esse campo de conhecimento considera que a análise múltipla das várias perspectivas de um fenômeno possibilita uma maior apreensão de sua complexidade.

Os estudos que se aportam nesse tipo de visão de objeto – que chegam a considerar, inclusive, que o objeto revela a visão – preocupam-se com o “depois” (as conseqüências?) de suas pesquisas, de seus estudos, de suas inquietações.

Essa postura de pesquisa refere-se ao que Rajagopalan (2003, p.17) chama de “questão de compatibilidade ou incompatibilidade entre a ciência e a política”. Esse autor assume que o fato de se tratar língua como um “objeto do mundo natural” não é suficiente para se isentar da responsabilidade das construções teóricas e, conseqüentemente, políticas dessas construções.

A metodologia que está por trás de um perfil de pesquisa e pesquisador que considera seus posicionamentos como políticos é uma que assuma “o outro” da pesquisa. Esse outro é “o outro olhar”, é o “outro sujeito”, é o “outro modo de compreender”. É necessário, para se tomar uma postura de responsabilidade nas

¹⁷ Na pesquisa de produto, o fenômeno observado é considerado como algo acabado e fechado em si mesmo; na de processo, a questão observada é vista dentro do contexto em que ela ocorre. No ensino/aprendizagem, por exemplo, a pesquisa é feita dentro do processo de ensinar/aprender. (MOITA LOPES, 1997; ANDRÉ, 1995)

investigações, que se considere, principalmente, a incompletude das construções teóricas.

O referencial que sustentará este estudo e que aqui é considerado como o que melhor responde às relativizações e às responsabilidades assumidas dessa atuação é a abordagem qualitativa de pesquisa porque

sabe-se que é inerente à observação direta de características qualitativas chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, tentando apreender sua visão de mundo. (MACEDO, 2000, p. 151).

A apreensão de visões de mundo também é revista de maneira processual, visto que somente no processo de investigação de pesquisa é que os objetos focalizados emergem e que os sujeitos participantes podem assim nomeá-los. (BARBIER, 2006, p. 51).

No entanto, há diferentes perspectivas de visualizações desses objetos e, por isso, a seguir, essa discussão será retomada para se situar melhor o referencial aqui assumido.

1.2 Diferentes objetivos para diferentes perspectivas

Por muito tempo, o modo de se observar os fenômenos esteve sob a égide do pensamento positivista. Nessa perspectiva, os resultados adquiridos eram considerados como legítimos se pudessem ser testados e apresentados numericamente. A repetição dos resultados era uma forma de se ter o “controle” dos fenômenos e também de se estabelecer relações de causalidade entre as variáveis (MICHALISZYN e TOMASINI, 2007, p. 101).

Segundo Triviños (1987, p. 116), essa postura quantificadora dá respostas à “uma dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais”. Eram deixadas de lado outras dimensões necessárias à obtenção de uma explicação interpretativa dos acontecimentos sócio-discursivos por essas não poderem ser “explicadas” de maneira coerente com a visão estruturante da linha positivista.

A emergência do objeto na consciência dos sujeitos, dentro do método clássico de investigação, não é considerado. Barbier (2004, p. 51) diz que esse fenômeno de indiferença diante das interpretações dos próprios sujeitos de pesquisa se dá principalmente porque, dentro da perspectiva clássica de pesquisa, o objeto é reificado desde o início, pela nomeação *a priori* desse objeto que ocasiona sua afirmação no mundo.

Freitas (2003, p. 07) diz que é preciso romper com a produção de conhecimentos fabricados, a partir de parâmetros estipulados por procedimentos teórico-metodológicos, repetidos e dados *a priori*. Ao mesmo tempo, esse autor alerta que uma outra postura não denota falta de rigor científico. O que diferencia os parâmetros de alcance desse rigor é o que revela uma outra forma de concepção de ciência.

Nesse sentido, considera-se que alguns aspectos dos acontecimentos lingüísticos, observados na vida cotidiana e nas instituições, não podem ser explicados dentro de um parâmetro cientificista de busca de determinações externas ao fenômeno. Na abordagem cientificista, as informações obtidas na pesquisa são consideradas como fatos isolados do mundo e isentos da ideologia que circunda as relações sociais.

Por outro lado, as pesquisas qualitativas consideram e, até, fundam-se em dados coletados nas relações interpessoais, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. (CHIZZOTTI, 2001, p. 52).

O pesquisador da linha de pensamento qualitativa interpretativista assume o caráter de conflito que implica uma pesquisa em Ciências Humanas, considerando que não há transparência nos discursos, nas ações dos sujeitos.

Demo (1987, p. 71) diz que há, nesse campo de estudos, não a objetividade com vias de se buscar o retrato fidedigno de determinado fato, mas sim uma procura da objetivação no processo de identificação¹⁸. Nesse tipo de pesquisa há, entre o sujeito e o objeto, uma interdependência que se manifesta num “vínculo

¹⁸ Demo extrai alguns critérios de demarcações científicas com critérios formais e não formais de que vão depender essas demarcações. Ele aponta a busca da objetivação como segundo critério do campo não formal, após o primeiro, que é o da originalidade (no sentido não de reprodução, mas de renovação). O autor entende o segundo critério como “o esforço de ser objetivo”. (DEMO, 1987, p. 37)

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Considerando a delimitação do problema como processual e, por esse motivo, podendo ser reorientada, se necessário for, numa situação de pesquisa de base qualitativa, os dados coletados não buscam determinações, mas sim possíveis fatores que, por estarem interligados ao objeto de estudo, podem, dialeticamente¹⁹, apresentar respostas às perguntas, formuladas no estudo em questão.

No entanto, a postura qualitativa não é sinônimo de um relativismo exarcebado que, segundo Amorim (2004, p. 13), deve ser combatido, visto que relativiza todos os valores, inclusive os que visam a distinguir práticas igualitárias, pautadas por princípios de justiça social e outras, pautadas na obtenção de lucro, por exemplo.

Neste estudo, assume-se que, metodologicamente, as indagações e ações produzidas se inserem nas pesquisas ditas qualitativas (ANDRÉ, 1995, 1997, 2004; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 2001), por se considerar, entre outras coisas, a especificidade das Ciências Humanas e Sociais (CANÇADO, 1994; DEMO, 1987, 1989, 1993), o que proporciona um tratamento interpretativo dos fatos e não uma relação simples de causa - consequência.

Dessa postura metodológica, outra característica a ser citada é a flexibilidade da discussão teórica, pois o fenômeno é que vai gerir as escolhas do pesquisador, do olhar que este deverá dar ao objeto. (DEMO, 1989; DOSSE, 2003).

No entanto, vale ressaltar novamente que essa atitude não significa desnorteamento na busca de possíveis soluções. Procura-se, melhor dizendo, *encaminhamentos* a serem dados porque, acima de tudo, procura-se a objetividade tanto da descrição do fenômeno quanto das discussões que possam dessa descrição surgir.

Roncari (2003) aponta Bakhtin como um dos filósofos da linguagem que melhor apresentou metodologicamente a flexibilização da visão sobre o objeto.

¹⁹A dialética não vê apenas o fluxo das coisas na história, mas considera esse fluxo como parte intrínseca das coisas, segundo Demo (1987, p. 21).

Bakhtin (2003, p. 307) define sua análise pela exclusão de denominações como “análise Linguística”, “filológica” etc., assumindo a região limítrofe de suas formulações. Ele diz que o “pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros”. (BAKHTIN, 2003, p. 308).

Rojo (2006, p. 253-276) fala da necessidade de se ter uma “leveza de pensamento” quando se pensa o objeto de pesquisa nos estudos da linguagem. Comparando ao excedente de visão bakhtiniano, ela afirma que, para construir uma articulação entre o ponto de vista e a apreciação valorativa sobre o problema, é necessária uma “leveza de pensamento”, que comumente é chamada de transdisciplinaridade. (ROJO, 2006, p. 253-276).

No entanto, também para Rojo (op. cit), essa “situação de leveza de pensamento” não é sinônimo de superficialidade na pesquisa. Na verdade, é a possibilidade de se fazer ligações de pensamentos com aprofundamento de questões.

O olhar transdisciplinar pressupõe um estudo aprofundado do foco ou dos focos de pesquisa e uma busca responsável das discussões teóricas que melhor condizem com a procura do desvelamento das questões.

A construção coletiva se dá tanto pelas diferentes perspectivas teóricas, quanto pela situação de coletividade dos sujeitos envolvidos no estudo.

Considera-se a presença do coletivo, numa construção aparentemente individual de um trabalho acadêmico, principalmente pelo fato de se considerar a interpretatividade e a valoração das análises teóricas – que vem do posicionamento do pesquisador (ou dos pesquisadores), dos sujeitos de pesquisa, das crenças interligadas, do contexto vivido, dos objetivos pretendidos etc.

A intertextualidade dialógica da produção também é fator preponderante para a base de mediação de uma essência coletiva do ser na pesquisa, reconhecida nessa perspectiva de estudo.

Visto que os pesquisadores e os sujeitos de pesquisa estão em sintonia e se reconhecem como atores de um momento único, o resultado final não será resultado de um trabalho solitário, individual, será, ao contrário, um trabalho coletivo. (CHIZZOTTI, 2001, p. 84).

Com essa concepção, recupera-se, dentro das ciências sociais e humanas, uma característica que há muito se vem colocando como não tão importante quando o assunto é ciência: as conseqüências dos posicionamentos que se tomam teoricamente.

A pesquisa já se pretendeu (e ainda, em alguns casos, continua pretendendo como foi exposto no início dessa discussão) mera observadora de fenômenos que se supunham (e, em alguns casos, também ainda se supõe), dentro das ciências humanas, autômatos causais. Hoje, assumindo a complexidade dos fenômenos sociais, a pesquisa atua como mais um elemento participante desses fenômenos.

1.3 A pesquisa ação: ação e pesquisa

Dentro do grande campo que é designado à pesquisa qualitativa, está a pesquisa-ação que ficou conhecida, na América Latina, como pesquisa participante²⁰. (ANDRÉ, 1995).

Atribuem-se os primórdios da pesquisa-ação aos estudos de Kurt Lewin durante a 2ª Guerra Mundial. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se principalmente pelo trabalho feito em grupos específicos, com objetivos próprios e uma tentativa de explicação psicossocial e psicossociológica. Ela trouxe principalmente o diferencial de fazer com que as pessoas participem da mudança que se pretende operar, tornando-as também responsáveis pelo sucesso da pesquisa (ANDRÉ, 2004, p. 30-33; BARBIER, 2006, p. 27-29).

Pelo fato da “ação de observar e relatar” mudar de nuance na pesquisa-ação, o próprio papel do pesquisador/pesquisadora também muda, não porque há uma responsabilidade maior de seus atos, como se pode presumir, mas porque ele assume esse papel e o toma como parte do construto teórico-metodológico que constitui no seu estudo.

A observação não perde sua importância num tipo de pesquisa que se quer atuante, porque a todo tempo o pesquisador observa as interpretações dos

²⁰ Thiollent (1988 apud ZOZZOLI 2006b) diz que toda pesquisa-ação é uma pesquisa participante, no entanto o contrário não é verdadeiro porque, na última, não necessariamente há planos de ação a serem efetuadas no contexto.

sujeitos interactantes e as suas próprias interpretações do que acontece num contexto de pesquisa.

A pesquisa-ação é 'modelo' de atuação em pesquisa, justificado pela necessidade de não mais apenas relatar o que está acontecendo no ambiente de ensino e aprendizagem, seja ele institucional ou não.

Junto com André (2004, p. 33), em resumo, pode-se dizer que este olhar na pesquisa pressupõe um plano de ação, com objetivos estabelecidos, um acompanhamento do processo e controle dos acontecimentos. Os objetivos podem ser reformulados à medida que a pesquisa se encaminha, visto que os acontecimentos podem tomar outros caminhos que não tinham sido imaginados pelo pesquisador. Logo, a reformulação é também ratificada na pesquisa-ação, dentro do que é a pesquisa qualitativa, como característica intrínseca a esse tipo de estudo.

Por vezes, a pesquisa-ação recebe o nome de intervenção, talvez por trazer o papel de mudança planejada como foco de ação. No entanto, Zozzoli (2006b) diz ser preferível o termo pesquisa-ação a esse outro, devido a possibilidade de interpretação que a palavra intervenção possa ter. Segundo essa autora, a pesquisa que trabalha com proposta de ação, não pode ser vista como "invasão" (uma possível acepção do nome intervenção), e aqui, depois do que foi apontado como características dessa forma de atuação, fica explícita a noção de ética e responsabilidade que o pesquisador assume e mantém no contexto de estudo em que está inserido.

Não se trata de uma "experiência", no sentido de coleta de amostragem e teste de situações, em que os sujeitos seriam meros "objetos" investigados. Essa possibilidade de interpretação também é uma preocupação que Zozzoli (2006b) demonstra ter, ao sugerir preferencialmente o uso do termo pesquisa-ação à intervenção. Thiollent (1988 apud Zozzoli, 2006b) diferencia ambas as denominações pela amplitude de atuação. No entanto, concorda-se com Zozzoli (2006b) ao assumir que, apesar de não ter uma amplitude de atuação institucional assumidamente macro-social, é preferível chamar essa postura teórico-metodológica de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação ficou conhecida, na América Latina, como pesquisa participante (ANDRÉ, 1995), como foi dito acima, porque o estudioso envolvido no processo participa não só das interpretações, mas do próprio lugar observado. Especificando mais suas características, Thiollent (1988, p. 14) a define como

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

Há, nesse tipo de pesquisa, um sentido político forte, atua-se geralmente com classes menos favorecidas, e se demonstra um tipo de preocupação diferente do que geralmente é visto. Destacadamente, uma das preocupações principais neste modo de investigação é o de “proporcionar a essas classes sociais um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a” (ANDRÉ, 2004, p.33).

Também não se tem como objetivo extrair, no processo de análise, “leis constantes que explicam e cuja freqüência e regularidade pode-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental” (CHIZZOTTI, 2001, p. 81), porque os dados, aqui, não são considerados acontecimentos fixos e impermeáveis.

No caso deste estudo, as discussões são levadas ao grupo de pesquisa ao qual a pesquisadora/autora deste trabalho está inserida e ao conhecimento geral sob a forma de seminários, apresentações de mesa em eventos e em outras oportunidades.

1.4. Espaços, Sujeitos da Pesquisa e Aulas Ministradas

Este trabalho está inserido no *Projeto de Ensino / Aprendizagem de Línguas em Comunidades de Baixa Renda*. O projeto tem como objetivo a oferta de cursos de extensão em língua inglesa e em leitura e produção de textos em Língua Portuguesa, através de uma parceria entre as Casas de Cultura Britânica e de

Cultura Luso-Brasileira, da FALE - Faculdade de Letras e da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão/UFAL - Universidade Federal de Alagoas.

As aulas do estudo em questão ocorrem em espaços físicos oferecidos pela Casa de Cultura Britânica (CCB) e pela Casa de Cultura Luso-Brasileira (CCLB). Os materiais utilizados, como cópias de textos, recursos áudio-visuais e outros, também são fornecidos pela CCB.

Os moradores de Jaraguá, bairro da cidade de Maceió, que foram previamente cadastrados, participam de aulas e acompanham eventos promovidos pelo grupo de pesquisa “ensino e aprendizagem de Línguas”, em salas e auditórios do prédio do espaço cultural, no centro da cidade de Maceió.

Os alunos passaram por um processo de cadastro e seleção (pelos critérios de serem adultos e alfabetizados) e foram previamente informados da possibilidade do uso, para fins acadêmicos, de todo o material coletado durante a pesquisa, assinando, para isso, um termo de compromisso, documento de aceite dessa condição (conferir anexo 1). Eles participam de aulas de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa). Este estudo relata e analisa a atuação da turma de Língua Portuguesa.

Os materiais coletados fazem parte de um banco de dados ao qual todos os pesquisadores do grupo tem acesso. Além desses materiais, há também instrumentos individuais de coleta, como: diários de campo, registros fotográficos e áudio-visual entre outros.

1.5 Matrículas e análises dos questionários

No primeiro semestre, foram matriculados 44 alunos, concluíram 14 alunos. No segundo semestre, foram pré-matriculados 17 alunos, apenas 11 compareceram às aulas desde do início do curso e concluíram 4²¹. Os alunos receberam um certificado de conclusão do curso do primeiro e do segundo semestre.

²¹ A evasão foi um fenômeno discutido entre pesquisadores desde o primeiro semestre do curso, mas que, aqui, não será foco da discussão por extrapolar o objetivo proposto para este trabalho.

No primeiro e segundo semestre, foi feito um levantamento das respostas coletadas no questionário de pré-matrícula²² que pode ser visualizado logo abaixo:

PROJETO COMUNIDADE DE JARAGUÁ QUESTIONÁRIO	
Nome	_____
Endereço para contato	_____
1- Faixa etária:	
() - de 15 () de 15 até 20 () de 20 até 25 () de 25 até 30 () + de 30	
2- Sexo:	
() Masculino () Feminino () Outra alternativa	
3- Atividade profissional atual:	
() Não () Sim _____ Qual?	
4- Atividades sem vínculo profissional:	
() Não () Sim _____ Qual /quais?	
5- Profissão que gostaria de ter:	

²² Questionário elaborado pela coordenadora do grupo, Professora Rita Zozzoli, e inserido no banco de dados como material coletivo para análise.

10- Por que você quer estudar inglês?

11- Seu pai estudou em escola/colégio?

() Não () Sim

Se sim, até que série/ano? _____

12 – Sua mãe estudou em escola/colégio?

() Não () Sim

Se sim, até que série/ano? _____

Por se pretender, no momento, apenas distinguir as condições diferenciadas entre homens e mulheres e entre as faixas-etárias do grupo investigado, aqui, só serão analisados os aspectos de: idade, gênero e profissão. Esses aspectos serão observados, comparativamente, entre o primeiro e segundo semestre da pesquisa, e, por esse motivo, serão apresentados em diferentes tabulações para uma melhor visualização dos acontecimentos.

Em resumo, serão analisados os aspectos das seguintes informações:

- a) Idade e Gênero;
- b) Profissão;

1.5.1 Idade e Gênero: levantamentos e análises

a) Idade e Gênero

i. Idade e Gênero no primeiro semestre

No primeiro semestre, havia doze pessoas entre 15 e 20 anos, sete pessoas de 20 à 25, também sete de 25-30 e sete com mais de 30 anos. Cinco alunos tinham menos de 15 anos e três sujeitos não responderam. Eram trinta e uma pessoas do sexo feminino, sete pessoas do masculino e três pessoas não responderam à questão. Das informações, obtêm-se os seguinte quadros resumos:

QUADRO 1 - DAS FAIXAS-ÉTARIAS – 1º SEMESTRE²³

De 15 até 20	12 pessoas
De 20 até 25	7 pessoas
De 25 até 30	7 pessoas
+ de 30	7 pessoas
- de 15	5 pessoas
Não respondeu	3 pessoas

QUADRO 2 - DOS GÊNEROS – 1º SEMESTRE

Feminino	31 pessoas
Masculino	7 pessoas
Não respondeu	3 pessoas

ii. Idade e Gênero no segundo semestre

Dos alunos pré-matriculados, nove estavam dentro da faixa-etária apontada, no levantamento, como predominante, entre 15 e 20 anos. Três alunos, entre 20 e 25 anos, e também três, entre 25 e 30 anos. Apenas um aluno tinha mais de 30 anos. Totalizavam 12 mulheres e 5 homens. Abaixo, encontram-se quadros relativos às informações obtidas:

²³ Toda tabulação do primeiro semestre foi feita pela pesquisadora Danielly Verçosa e pela aluna de Iniciação Científica, envolvida como observadora na pesquisa, Islane Caroline de Araújo.

QUADRO 3 - DAS FAIXAS-ÉTARIAS – 2º SEMESTRE²⁴

De 15 até 20	9 pessoas
De 20 até 30	3 pessoas
De 25 até 30	3 pessoas
+ de 30	1 pessoas
- de 15	0
Não respondeu	0

QUADRO 4 - DOS GENÊROS – 2º SEMESTRE

Feminino	12 pessoas
Masculino	5 pessoas
Não respondeu	0

iii. Análise dos levantamentos de idade e gênero:

É possível observar que há a predominância de alunos dentro da faixa etária de 15 até 20 anos²⁵. Isso talvez se deva ao fato de haver uma busca maior de qualificação por, nessa faixa etária, não estarem formalmente inseridos ainda no mercado de trabalho.

A maior quantidade de mulheres matriculadas no segundo semestre (doze mulheres para cinco homens) pode ser interpretada de duas formas pelo menos. A primeira pelo fato de os homens da comunidade atuarem numa profissão que, pelos discursos vigentes, não necessitem diretamente do conhecimento institucionalizado da língua. A segunda forma de interpretação teria uma ligação direta com uma razão mais geral, seria o fato de as mulheres, também pelos discursos vigentes, serem mais “desocupadas”, então têm esse “tempo livre” que

²⁴ Toda tabulação do segundo semestre foi produzida pela autora dessa tese.

²⁵ Há também um número menor de matrículas no segundo semestre e isso se deve ao fato de, no segundo semestre, o espaço de atuação da pesquisa diminuiu. Antes, havia uma outra comunidade inserida, a “Do sete” que, por falta de contato com as líderes da comunidade, dessa vez não foi contemplada.

poderia ser ocupado com “alguma coisa” para se qualificarem. Nesse sentido, apenas aquelas que tivessem com quem deixar seus filhos – uma vizinha, uma mãe ou uma sogra, como no caso da Priscila (que será relatado adiante) – poderiam ocupar-se e, dessa forma, ter um “curso” para se qualificarem.

No diário de campo da Professora Ismália, há duas notas, registradas no dia 24 de julho (data do primeiro dia da pré-matrícula que foi efetuada em dois momentos) que relatam dois casos ocorridos no Barraco dos Pescadores²⁶, no momento em que os cadastros estavam sendo preenchidos.

O primeiro foi o relato de uma ex-aluna do projeto, chamada aqui de Priscila, que vai ao encontro das professoras, no Barraco, para justificar sua impossibilidade de dar continuidade ao curso.

Segundo ela, não havia mais com “quem deixar seus filhos para poder estudar” porque sua sogra não morava mais próxima a sua residência. Esse fato só vem a corroborar com os diversos casos que foram observados durante o ano de projeto.

As mulheres, dentro de uma nova configuração social, precisam sair de seus lares e estar lado a lado com os homens na batalha para melhoria de vida. Elas querem estudar, querem trabalhar, querem assumir uma outra relação com a sociedade de trabalho. No entanto, ao mesmo tempo, ao se recolocarem em novos papéis, não sabem como renegociar o papel de mãe e de “dona-de-casa”. Ainda há as barreiras impostas pelos discursos que as envolvem (Discursos Envoltentes vai ser mais bem explicado no próximo capítulo), não somente de fora para dentro, na verdade, até mesmo dentro delas mesmas.

²⁶ Barraco dos Pescadores é o nome dado ao barracão utilizado pelos pescadores para consertar redes, se reunirem, etc. Essa construção fica à beira-mar e foi denominada, por uma das líderes da comunidade como “Barraco do Fuxico”, numa das reuniões com as pesquisadoras. Logo, nos cartazes, afixados na Comunidade, na época de matrícula, foi denominado de “Barraco do Fuxico” (de acordo com o que foi indicado pela líder, ao invés de Barraco dos Pescadores). No entanto, os pescadores que estavam presentes no Barracão, no dia em que as pesquisadoras estavam fixando o cartaz na parede, ficaram incomodados com o nome. Eles diziam, entre outras coisas, que ali era lugar de “gente trabalhadora”, imediatamente, as pesquisadoras se desculparam e disseram que ouviram dizer que se chamava dessa forma. Esse fato põe em relevo a preocupação e o cuidado que se deve ter com o uso das informações de pesquisa com os dados coletados e com a triangulação desses dados.

A sensação de culpa que apodera seus atos, as fazem avançar e retroceder nas novas demandas da vida social. Não há políticas públicas de governo que sustentem também essa necessidade primordial para a nova cidadã. Creches lotadas e, geralmente, longe dos lares dessas mães não respondem ao novo modelo de vida.

Não foi possível aprofundar mais o olhar sobre o caso de Priscila, no entanto é perceptível que ela lamenta muito sua condição. Essa última olha com muito pesar para a mesa do Barracão dos Pescadores, observando os livros espalhados, os papéis e as canetas. Ela é apenas mais um caso dentre tantos outros²⁷.

Lílian, aluna matriculada no primeiro semestre da pesquisa e um outro exemplo desse fenômeno, em entrevista, no dia 7 de maio de 2008, expõe a difícil condição em que se encontra, ao tentar conciliar seus vários papéis:

TRECHO 1 - FRAGMENTO DE ENTREVISTA – LÍLIAN EXPÕE SEUS DIVERSOS PAPÉIS SOCIAIS.

E2- Você tem/ eu não sei se é medo? Não sei se eu chamo de medo?/ que seus filhos sejam influenciados também por isso? Por esse::/ enfim não sei/ de repente

LÍLIAN- Não::/ ((reclamou do passarinho que saiu da caixa))

LÍLIAN- E/ não eu não tenho medo/ só que/ assim

E2- Você acha que a educação que você dá/

LÍLIAN- Tenho e não tenho porque é difícil porque eu tenho filho/ ele tem 5 anos/ mas:: só que/ ele tem 5 anos mas/ às vezes/ ele só fala vocabulário// tá entendendo? Porque ele escuta/ os outros coleguinhas falar/ os meninos né?/ Por mais que eu fale/ por mais que eu brigue/ por mais que eu coloque de castigo/ coloque dentro de casa/ não tenho como/ também eu não posso deixar uma criança 24 horas/ dentro de casa/ ela precisa brincar/ né? ter os coleguinhas dele/

²⁷ A partir das observações de Champagne (1997a, p. 103-104), constata-se que não é só uma realidade local brasileira. Esse autor analisa as imigrações do Norte da África para a França apontando que, na maioria dos casos, as mulheres nascidas na África do Norte deixam suas casas como “acompanhantes de seus maridos” e não como imigrantes à procura de emprego.

e/ aí é que dá/ também é/ assim/ devido a barulho/ aí ninguém respeita ninguém/ é som ligado 24 horas/ é TV ligada 24 horas/ ninguém tem privacidade porque/ assim/ pela lei é só até dez horas né? mas aí ninguém respeita ninguém/ **fica até difícil pra mim mesma estudar/ porque eu só tenho tempo pra estudar assim/ a tarde/ porque pela manhã tem o curso/ aí:: quando eu chego/ aí:: eu só tenho tempo a tarde porque/ de manhã eu sou dona de casa né?/ eu tenho que cuidar de casa marido e filho né?/ e também/ ajudo ele também/ pra fazer a tarefinha dele/ que de manhã ele tá na escola/ aí eu ajudo ele e à noite eu tenho que ir pro colégio/ aí fica difícil também pra mim me concentrar estudar por causa do barulho/ é muito barulho/ não tem como/ a minha casa é barraco// barraco são feitos de tábuas né? aí fica é:: não tem:: é:: aí ninguém respeita ninguém/ e eu vou fazer o quê?/ eu vou brigar?/ não posso brigar/ eu tenho que simplesmente aceitar/ agora até quando aceitar isso eu não sei/ isso vai depender do prefeito/ porque nós dependemos/ deles né?/ não só do prefeito/ mas de todos que estão envolvidos com tudo isso**

Lílian, mesmo com a acumulação de papéis, reflete sobre sua situação e nomeia alguns dos responsáveis políticos pela situação global de sua comunidade.

Trazendo essas reflexões em comparação com estudos feitos por Champagne (1997b), ao analisar subúrbios da França, observa-se que, da mesma forma como no Brasil, as situações encontradas, apesar de estarem inscritas numa esfera maior de complexidade sócio-econômica, possuem um nexos constitutivo com o *habitus*, aqui, neste estudo, considerado como possível de ser apreendido no discurso.

Esse autor fala que há uma lógica que determina algumas situações nesses subúrbios, mas aponta para mecanismos mais globais que provocam essas situações. A realidade brasileira não se compara à da França, no entanto, os papéis de políticas globalizantes da economia refletem e refratam situações de violência e miséria em todo o mundo.

Nesse sentido, as necessidades são diferentes a depender do contexto, mas há, nesses diferentes lugares, o mesmo mecanismo de negatividade de uns em detrimento de outros, observado também no discurso. Esse mecanismo de negatividade é estabelecido por parâmetros de exclusão não só econômicos, mas também cultural-social-lingüístico.

Outro caso a ser destacado neste estudo, e também retirado das notas de campo, é o de Mafalda, outra aluna do curso. Ela falta algumas semanas de aula porque seu filho está doente e ela é a única que pode acompanhá-lo ao médico, pois seu marido não pode faltar ao trabalho. Ela, como é empregada doméstica (“e sem carteira”, segundo ela), pode arrumar outro emprego.²⁸

A profissão é um fator preponderante na constituição de um perfil de determinado contexto e é outro item do questionário a ser analisado logo adiante.

1.5.2 Profissão: levantamentos e análises

b) Profissão

i. Profissão no primeiro semestre

No primeiro semestre, observa-se que há praticamente uma equivalência entre os sujeitos que estão trabalhando e os que não estão. São vinte e quatro pessoas sem atividade profissional e vinte e três pessoas que disseram ter uma atividade profissional.

Adiante, visualizam-se os quadros com as respostas ao enunciado: “Trabalho com vínculo profissional” e “Trabalho sem vínculo” (conferir questionário supra-apresentado).

QUADRO 5 - DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS – 1º SEMESTRE

NÃO	24 pessoas
SIM	23 pessoas

QUADRO 6 - DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS EM QUE ATUAM – 1º SEMESTRE

²⁸ Informação de notas de campo do 1º semestre da autora dessa tese.

DOMÉSTICA	1
ATENDENTE	2
MANICURES	2
PESCADOR	5
MARISQUEIRA	1
NÃO RESPONDEU APESAR DE TER INDICADO QUE TRABALHAVA NA QUASTÃO ANTERIOR	12

ii. Profissão no segundo semestre

No segundo semestre, há proporcionalmente um maior número de pessoas que apontaram não ter atividade profissional (são dez entre dezessete). E, apesar de dez sujeitos afirmarem trabalhar, seis deles estão em empregos sem estabilidade. Desses sete, um respondeu “advogado”, talvez por não ter entendido a pergunta. Pareceu que, ao invés de dizer sua profissão, disse sua pretensão para o futuro (a 5ª questão pede para que o aluno diga que profissão gostaria de ter).

Abaixo, encontra-se o resumo em quadro dos levantamentos:

QUADRO 7 - DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS – 2º SEMESTRE

NÃO	10 pessoas
SIM	6 pessoas
NÃO RESPONDEU	1 pessoa

QUADRO 8 - DAS ATIVIDADES EM QUE ATUAM – 2º SEMESTRE

DONA DE LANCHONETE ²⁹	1
AUTÔNOMO	1
MANICURES	2
PESCADOR	1
MARISQUEIRA	1
NÃO RESPONDEU APESAR DE TER INDICADO QUE TRABALHAVA NA QUESTÃO ANTERIOR	1

iii. Análise dos levantamentos referente a atuações profissionais da comunidade

Como pode ser visto nos quadros acima, a condição em que se encontra o público das aulas de Língua Portuguesa da turma em que se atuou nesta pesquisa não era diferente da encontrada em boa parte da população brasileira. São sujeitos que buscam se integrar a uma realidade profissional e social que os oprime e os marginalizam. Mejía (1996) aponta o processo de Reconversão Industrial e Enxugamento do Estado³⁰ como causa da desqualificação salarial, fenômeno que, ao se colocar disponível para o mercado, o sujeito se vê obrigado a se empregar por um salário menor. É possível depreender do que está disposto no quadro que, pelas ocupações empregatícias expostas, não se trata de uma desqualificação salarial apenas. Seis, das sete respostas obtidas, provavelmente não possuem qualquer vínculo empregatício, como foi dito.

A pessoa que disse ser dona de uma lanchonete era uma jovem senhora, mãe de dois filhos. Ela comentou que talvez fosse muito difícil frequentar o curso,

²⁹ Fica estabelecido nomear a atividade de acordo com o que foi escrito pelos sujeitos.

³⁰ Esses são termos que não estarão no foco da análise, mas que respondem à questão pontual, apresentada pelos dados sociais coletados. Refere-se a processos pelo qual há o deslocamento das práticas tanto das indústrias, quanto do Estado Político.

por causa do horário disponibilizado, apesar disso, fez a matrícula. Ela foi ao primeiro dia de aula apenas.

Observe-se que esse aspecto de marginalização profissional traz implicações profundas no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Implicações que vão desde a sensação de incapacidade diante da falta de motivação que a situação acarreta até a marginalização na escola já que essa apresenta padrões escolares de letramento³¹ diferenciados.

Terzi (1995, p. 94) diz que há estudos que apontam que o grupo de crianças bem-sucedidas na escola é exatamente aquele que atende às expectativas da escola, enquanto leitoras. Esse grupo vive os eventos de letramento³² que coadunam com os que são observados institucionalmente. Há, por outro lado, grupos que viveram outras espécies de letramentos, que têm outras práticas de linguagem, não grafocêntricas, por exemplo (GNERRE, 1998). Esses outros eventos não são levados em conta e, na escola, são até ignorados.

1.6 Aulas e Temas

Para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem que se efetuou na pesquisa, expõem-se em quadro os dias e meses em que as aulas foram ministradas durante o primeiro ano do projeto. Foram ministradas 17 aulas no primeiro semestre e 14 aulas no segundo.

O seguinte quadro retrata os meses e os dias de aulas ministradas:

³¹ Esse conceito surge, segundo Kleiman (1995, p. 15), para diferenciar as indagações a respeito da alfabetização e dos efeitos do uso da escrita na sociedade. Segundo Soares (2005, p.145), não basta apenas saber ler e escrever para ser considerado um “letrado”. Para isso, o sujeito deve incorporar algumas das práticas de leitura e escrita. As pessoas que se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não incorporam, necessariamente práticas de leitura e, por isso, é possível que não possam se envolver com práticas sociais da escrita (SOARES, 2005, p. 145).

³² Eventos de Letramento são entendidos como situações em que a escrita é parte crucial para a significação dos acontecimentos. (KLEIMAN, 1995, p. 45)

QUADRO 9 – DAS AULAS MINISTRADAS³³

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
FEVEREIRO	20 e 27	AGOSTO	6, 13 e 20
MARÇO	5, 12, 19 e 26	SETEMBRO	3, 10, 17 e 25
ABRIL	9, 16, 23 e 30	OUTUBRO	1, 8, 22 e 29
MAIO	7, 14 e 28	NOVEMBRO	05, 12 e 26
JUNHO	4, 11, 18 e 25		

As discussões pedagógico/linguísticas que precedem as aulas ocorrem geralmente em grupo, momento em que as pesquisadoras e sua orientadora estão presentes. Neste momento, geralmente, são decididas as atuações futuras a partir da apresentação descritiva e interpretativa do que aconteceu na última aula, característica própria da abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Acontece de, às vezes, uma das pesquisadoras levar problemas específicos a serem discutidos, como o caso de determinada aluna que possuía algumas defasagens de letramento em relação às demais ou, ainda, o fato de determinado aluno não parecer interessado pelas propostas que estavam sendo vistas em sala de aula, pois assistia à aula de português, lendo um dicionário de inglês³⁴. Essas discussões proporcionam tanto o andamento político-pedagógico das aulas, quanto o andamento dos trabalhos teóricos individuais porque é momento de visionamento de práticas e socialização de experiências.

³³ Tabulação feita pela autora dessa tese, a partir de dados do diário de campo da autora e da pesquisadora mestranda Danielly Verçosa.

³⁴ Esse fato pareceu ser mais bem elucidado nas informações coletadas em duas fontes de pesquisa, nas entrevistas e em reuniões entre professores do Projeto. Em informação coletada em entrevista feita com esse aluno, esse dizia “gostar muito” da língua inglesa. Em discussão com os professores de língua inglesa, do mesmo projeto Comunidade de Baixa Renda, um deles dizia ter comentado com esse aluno que, quando mais jovem, costumava ler dicionários para conhecer algo mais do léxico da língua. O professor de inglês do aluno considerou que Pedro, talvez, estivesse seguindo sua história, também lendo dicionários, como uma estratégia de aprendizagem, depois de ter ouvido seu comentário.

1.7 Informações de pesquisa: o ensino de Língua Portuguesa e ética

Para a composição do *corpus*, os instrumentos de coleta de informações foram anotações em diários de campo, gravações em áudio das aulas ministradas, gravações em áudio de entrevistas com alunos, gravações em áudio das reuniões entre professores, gravações em vídeo de atividades efetuadas em sala de aula, registros fotográficos de visitas efetuadas por professores e alunos fora do contexto de sala de aula, coleta de produções escritas.

Efetuu-se, ao longo da pesquisa, a triangulação de dados³⁵, movimento que permite ao pesquisador uma maior elucidação dos acontecimentos porque esses se encontram registrados por mais de um instrumento, ou porque se pode observar um outro ângulo uma mesma questão por um viés diferenciado.

O recorte das informações, como dito na introdução deste trabalho, foi feito a partir de uma seleção prévia, efetuada dentro das pré-análises de todas as informações obtidas.

As entrevistas foram efetuadas em dois momentos da pesquisa: no primeiro e no segundo semestre. Foram seis entrevistas feitas no primeiro e uma no segundo semestre. Todos os encontros entre alunos e entrevistador foram transcritos e lidos diversas vezes para que possibilitasse o recorte em que se revelaram os objetivos de análise deste estudo. No último capítulo, serão analisadas duas das entrevistas e serão mais bem explicadas como essas ocorreram.

Foram duas as fontes de anotações de campo. Os diários de duas professoras foram analisados, a da autora deste trabalho e o da professora pós-graduanda³⁶. Durante a execução do projeto, alguns itens anotados nos diários

³⁵ Chama-se “triangulação de dados” o processo de análise de dados que concebe a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos sob três enfoques, a saber, a dos “processos e produtos centrados no sujeito”, a dos “elementos produzidos pelo meio do sujeito” e a dos “processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138-139). Triviños (1987, p. 139) diz que apenas didaticamente se pode falar nesse triplicado enfoque do estudo de fenômenos sociais, porque essas estâncias, na verdade, estão imbricadas.

³⁶ Levou-se em conta, neste caso último, o fato de as anotações de Diário de Campo serem tomadas a partir de um outro foco e objetivos de pesquisa. Em todo caso, vários

eram levados para a reunião e discutidos em grupo, isso facilitou a troca de informações e o entrecruzamento de dados.

As aulas foram escutadas em áudio a partir das anotações de campo e dos interesses despertados por essa leitura. No caso de se encontrar trechos que apontavam mais explicitamente para os fenômenos desta pesquisa, esses eram transcritos.

As fotos foram exibidas em sala de aula, no primeiro semestre, na aula em que sucedeu à visita ao museu. Inicialmente, elas não seriam fontes de informações de pesquisa, no entanto, após a análise mais acurada dos acontecimentos no dia da visita, por meio da leitura do Diário de Campo, observou-se que as imagens revelavam dados imprescindíveis para o estudo. Optou-se, logo, por inseri-las como objetos de observação e, aqui, serão trazidas para discussão, no próximo capítulo.

As filmagens em sala também foram importantes dispositivos de análise para este estudo. Neste caso, as ações não verbais de uma aluna em particular foram mote para discussão em grupo da formação de *Ethos* dessa pessoa. Mais adiante, as captações de imagem de uma cena de sala de aula serão trazidas e analisadas para esse estudo.

Um outro ponto desenvolvido, a partir das análises de imagens, foi o visionamento que ocorreu em sala, com sessões das imagens de atividades feitas. Esse acontecimento não será analisado profundamente, mas referido em alguns momentos. Foi filmado, por exemplo, um “Programa Eleitoral” feito pelos alunos, situação em que eles eram os candidatos a vereadores da cidade de Maceió. Nesta situação, a imagem foi discutida, em sala de aula, em diversas perspectivas. Uma delas foi o fato de se considerar se um dos alunos deveria ou não se apresentar de boné no programa eleitoral e o que isso significaria para a imagem do candidato.

Pelas produções textuais orais e escritas, foi possível observar diferentes posturas dos alunos em relação à avaliação em sala de aula. Foi possível também

elementos puderam ser revistos, a partir da perspectiva da outra pesquisadora, e reconsiderado neste estudo, pelo menos comparativamente.

direcionar o trabalho com a Língua Portuguesa, partindo das inadequações tanto micro, quanto macro-textuais. Além disso, indicações de autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) e compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2002) foram levantadas com as análises do material escrito, levantando a relação com *Ethos* e Discursos Envolventes.

A seleção do corpus que compunha o estudo foi feita, da mesma forma que com as demais informações, a partir da leitura prévia e consideração das outras fontes para uma melhor contextualização do recorte.

A pesquisa-ação exige a discussão permanente dos acontecimentos para o próximo passo e é um dispositivo metodológico em que a “atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística”. (BARBIER, 2006, p.98).

Neste estudo, discussões a respeito do que se observava e registrava ocorreram em várias situações entre as três professoras envolvidas no processo. Algumas das reuniões entre elas foram gravadas e os e-mails trocados também foram salvos.

Os alunos estiveram envolvidos na situação de decisão em diversos momentos, como na escolha de temas para discussão, em decisões metodológicas, como também em momentos avaliativos do processo, na metade e no fim do primeiro semestre.

Também, no fim do primeiro semestre e início do segundo, houve reuniões gerais entre professores (de inglês e de português), coordenador do CCB, e a orientadora do projeto. No fim do primeiro semestre, dando continuidade ao momento de balanço geral dos acontecimentos, houve também uma reunião entre líderes da comunidade de Jaraguá, alunos envolvidos, professores e coordenadores.

Buscava-se reconhecer problemas de ordem geral e exposição de todas as partes envolvidas no projeto, decisão metodológica característica da pesquisa-ação. “Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, descrever as ações e representações dos seus atores sociais (...)”. (ANDRÉ, 2004, p. 41)
Buscava-se reconhecer mecanismos próprios dessa realidade porque

a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função da modalidade que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. (BARBIER, 2006, p. 43)

1.8 Composição humana: ética e responsabilidade

As pessoas que compõem as comunidades envolvidas são pescadores, filhos de pescadores, marisqueiras, donas-de-casa, e, em alguns casos, funcionários do comércio local.

Alguns alunos, mesmo que não mais morassem nas casas de taipa ou de tijolos da comunidade, possuíam algum vínculo, como, por exemplo, o parentesco. Eles vivem hoje uma realidade conflitante, pois há a possibilidade real de serem deslocados da beira-mar onde se encontram, pela prefeitura local, para um condomínio há alguns quilômetros do bairro onde hoje habitam. Essa possibilidade divide a comunidade, muitos são contra, outros a favor.

Nas entrevistas efetuadas, encontramos os dois discursos com argumentações distintas e com suas devidas coerências. Essa eminência de acontecimento foi considerada como tema gerador (FREIRE, 1992), em determinado momento do planejamento de aula para a escolha de textos, ou ainda foram motes para a discussão de temas correlatos em aula.

A importância em se considerar a constituição dos sujeitos que estão em sala de aula no aspecto vivencial desses sujeitos permite uma visão mais amplificada do que pode ser responsabilmente “importante”. Como característica assumida do paradigma qualitativo, “o enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a ‘coisa em si’, o número, que se define e se justifica existencialmente na prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p.130). A concepção dialética nas pesquisas em ciências humanas é a única que pode perceber o sujeito como tal (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Bakhtin (2003) diz que as “ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador)”. (BAKHTIN, op.cit, p. 400)

Observar o sujeito é considerá-lo dentro da constituição histórica em que vive, na incompletude em que é considerado, não só por estar sempre no porvir, mas também por se estabelecer em atitudes éticas diferenciadas a cada diferente constituição de *Ethos* que sofre.

A situação de responsabilidade não está só para quem, hipoteticamente, pelo poder, age no “mundo de todos”, ou seja, para aquele que teria poder de promover a mudança coletiva. No cotidiano, as ações são formadoras e transformadoras do mundo, mesmo num plano mais macro do mesmo mundo. A análise das constituições éticas é fator preponderante para uma atividade pedagógica atualizada e, por isso, contextualizada.

A palavra ética vem do grego *Ethos* que, segundo Marcondes (2007, p. 09), significa conjunto de valores de determinada sociedade. No entanto, há de se observar a diferença existente entre valor ético como “moral” e de valor ético como “questionamento de práticas sociais”. Assim, Rios (1995, p.126) diz que, enquanto “a moral é o conjunto de princípios que norteiam a ação dos homens, chama-se ética a reflexão crítica sobre estes princípios”. É possível concluir que refletir princípios é refletir sentidos. É jogo ético. Se não se promulga a possibilidade de olhar diferentemente para os valores, há a aceitação pura e simples e naturalização de práticas.

A crise dos valores morais é perceptível até mesmo na língua, nos discursos cotidianos, quando ouvimos manifestações a respeito de transgressões de valores como “verdade”, que se tornam “opacos” na realidade vivida (CHAUÍ, 2007). Por outro lado, a eticidade na língua ainda é um processo pouco discutido. Cavalcante (2007, p.61) diz que a luta pelo controle dos sentidos é, geralmente um dispositivo de fixação desse sentido. Discursivamente, pode-se afirmar que eticidade e linguagem encontram-se na necessidade de desnaturalização do dito.

Considere-se, nesse ínterim, que há a pretensão de consenso nos materiais ideológicos, de aceitação. Bakhtin (2003, p. 45), a esse respeito, diz que

todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.

No âmbito das práticas pedagógicas, é possível perceber que atividades de práticas argumentativas poderiam promover o ato de questionamento ético. No entanto, a prática argumentativa geralmente é introduzida, de maneira formal e institucionalizada, nos últimos anos do ensino fundamental e nos que se seguem no ensino médio. No entanto, pensa-se, que deveria ser uma prática considerada mesmo nas séries iniciais, pois ela promove aos sujeitos uma possibilidade de *posicionamento, enfrentamento e defesa*. Esse processo citado é necessário para que se possa obter dos alunos a resposta ativa que se reclama há muito no âmbito das pesquisas lingüísticas, educacionais e de outras áreas que observam o sujeito em sua relação com o social.

Em Arte e Responsabilidade, Bakhtin (2003, p. XXIII) fala que os três campos da vida humana: a ciência, a arte e a vida, só encontram unidade se o sujeito os incorpora de forma uma. Ele exemplifica a falta de unidade de ação quando um homem se distancia da vida ao se nomear artista e ao agir num mundo diferenciado daquele do cotidiano. Esse homem quando está na arte, não está na vida e vice-versa, segundo ainda Bakhtin.

Ao trazer o encontro entre vida e arte, Bakhtin (2003) diz:

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV)

Bakhtin complementa: “nada de citar ‘inspiração’ para justificar a irresponsabilidade”. A preocupação do autor é quanto a responsabilidade que o sujeito tem ao proferir seu posicionamento diante dos acontecimentos.

Pode-se pensar que, da mesma forma, age-se ao pensar ciência separada da vida. Cria-se, por vezes, um outro mundo de “ação”, mundo desabitado, mundo construído por sistemas que coadunam para uma essência de vida mecânica. Esse mundo, que não é o do cotidiano, que não é o mundo vivido, se retro-alimenta e cria elos de significações que extrapolam o mundo mecânico, contaminando a vida.

O que se observa hoje é uma tentativa de unir os mundos, não os colocando paralelamente, mas interligando-os. O que poderia garantir o nexos interno dos três campos é a unidade. Segundo Bakhtin (2003, p. XXXIII-XXXIV), isso só é possível assumindo Responsabilidade e Culpa. Esse autor, trazendo o campo da literatura para discussão, mas que, aqui, considera-se possível relacionar com as reflexões desse estudo, diz que o

poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV)

Em seus primeiros textos, Bakhtin discute a dimensão ética, na estética, com o conceito de “exotopia” (AMORIM, 2004, p. 14). Esse termo traduz a diferença de imagem entre o que se retrata de alguém e o que esse alguém retrata de si mesmo.

O lugar da diferença entre as imagens criadas (pelo artista e pelo ser concreto da imagem) é de responsabilidade de ambos, visto que ambos estão vivenciando o momento da criação desse espaço num movimento dialético. Na pesquisa, a responsabilidade do pesquisador está na captação não só de parte dessas duas imagens (da dele mesmo e da do sujeito de pesquisa), como também da captação da terceira imagem que é a da construção teórica, encontro das duas primeiras.

As construções dialógicas do tempo, da história, do homem, do texto, dão papéis análogos a diferentes elementos do contexto social que são interligados e se movimentam. Da mesma forma que um texto *só tem vida* se em elo com outros textos (BAKHTIN, 2003, p. 401), o sujeito, da mesma forma, somente é passível de uma interpretação se contextualizado entre os seus (ideologias, constituições, representações de sua época). Suas ações são interligadas responsivamente num *continuum* de vida que constrói história e vida.

Bakhtin (s/d) fala de dois centros de valor que constituem os momentos concretos do Ser. Ele diz:

A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam (BAKHTIN, S/D, p.75-76).

Os momentos em que efetivamente as ações surgem no mundo vivido são resultados dos arranjos e descentramentos dessas duas instâncias do ser. Pense-se que, na pesquisa científica, de postura dialógica, permite-se olhar para si no outro e vice-versa. Como já foi bem reiterada, a pesquisa-ação inscreve um novo tipo de pesquisador e de sujeito investigado, na sociedade; a postura de ambos é diferenciada por reconsiderarem, se essa noção assumirem, o papel do homem na natureza e de sua ação organizadora para dar outros sentidos a esse papel (BARBIER, 2004, LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Esse tipo de pesquisa obriga o pesquisador a implicar-se. O jogo de desejos e de interesses dos outros faz com que o pesquisador perceba seu papel no estudo. Da mesma forma, o pesquisador implica os sujeitos em sua volta pelo seu olhar, suas ações (BARBIER, 2004, p. 14)

1.8 Os temas, as professoras e as aulas

As aulas eram ministradas, geralmente, por mais de uma professora. Elas planejavam suas aulas baseadas em temas estipulados pelos interesses dos alunos e por fenômenos linguísticos-discursivos apreendidos das escritas desses e/ou dos debates ocorridos em sala de aula.

Os temas, no primeiro semestre, foram levantados após atividade de leitura. A atividade consistia na distribuição de revistas “Superinteressante” (45 edições) entre os alunos. A proposta era que escolhessem um artigo do interesse deles e expusessem oralmente a motivação da escolha. Num segundo momento da atividade, os alunos levariam os textos para casa para que lessem e comentassem o artigo na aula subsequente, “contando” o que leram. Após essa atividade foi levantada uma lista de interesses para os temas a serem trabalhados em sala de aula. Os temas citados foram: violência, drogas, sexo, preconceito.

No segundo semestre, foi dada continuidade aos temas propostos no primeiro semestre, já que nem todos foram contemplados. O primeiro tema trabalhado foi “a violência” que, por sua vez, desdobrou-se em outros, como: violência em shows, violência doméstica, violência das torcidas, violência na escola.³⁷

A última atividade feita em sala de aula, no segundo semestre, articulou os diversos gêneros apresentados em jornais da cidade de Maceió. Foi pedido que os alunos manuseassem esse veículo de informação em busca de manchetes que chamassem a atenção deles e apresentassem a escolha para seus colegas, justificando.

Destaca-se, com a apresentação dessas atividades, a importância de se trabalhar com textos “verdadeiros”, para que se possa, na escola, formar leitores de “verdade”. O artigo de opinião, destacado de seu suporte (seja revista, jornal, panfleto), deixa de ser de determinado gênero e passa a apresentar uma hibridização genérica que, às vezes, ao invés de “facilitar” o processo de leitura, dificulta a possibilidade de autonomia leitora do aluno. Apesar de não ser foco de estudo nesse trabalho, é importante apontar que as discussões a respeito de

³⁷ Os subtemas foram sugeridos pelos alunos para darem início a uma atividade proposta. Eles deveriam estar em dupla e escolher um tipo de violência para, em seguida, produzirem uma lista de soluções para estes problemas.

gênero extrapolam a mera classificação que geralmente lhes são dadas e merecem um cuidado especial no que tange a simples noção de que se pode trabalhar o “texto menos ficcional”.

O aspecto ficcional do texto é dado por várias estâncias: há àquela já tão citada da estrutura léxico-sintática de “Ivo viu a uva”, por exemplo; há também o que se faz com adaptações de textos “reais” (chamados, ao final de todos os retoques, de “Textos Frankenstein” de tão recortados-colados que são); e, aqui, aponta-se, os textos descontextualizados (que é o caso, por exemplo, de se estampar um rótulo de leite num livro didático).

Logicamente, há casos em que tais rupturas contextuais acontecem por motivos que escapam a mera vontade em se trabalhar no contexto real (na pesquisa, várias vezes, discutiu-se o quão interessante e importante seria para o trabalho, se os alunos tivessem acesso, por exemplo, aos textos da Internet, na tela de um computador³⁸). Mas, em todo caso, às vezes essa ruptura contextual sequer é citada em contexto de ensino e aprendizagem e, pior, sequer é percebida pelos próprios alunos e professores.

Pergunta-se, para finalizar esse tópico de discussão, como o aluno se dirigiria a uma biblioteca e procuraria um livro de poemas de Álvares de Azevedo, por exemplo, se o que ele fez em sala de aula, foi observar as inversões dos poemas desse autor num livro didático?

Por essas e outras indagações, as professoras discutiram, entre si, qual a melhor forma de introduzir a prática de leitura, em sala de aula, em atividades com textos menos ficcionais possíveis.

Com esse objetivo, intercalou-se, entre as atividades, o uso dos seguintes textos: artigos de revistas populares³⁹, manchetes de jornais locais, audição de poemas, poemas (em livros trazidos para sala), Blogs (cópias impressas), charges animadas, peça de teatro (vistas na televisão) entre outros.

³⁸ As fotografias da visita, feita pelos alunos e professores, ao Misa (Museu da Imagem e do Som de Alagoas) e as Charges On-line animadas foram apresentadas na tela de um computador portátil, em sala de aula.

³⁹ Chamam-se revistas populares àquelas que trata de temas diversos e ligadas ao cotidiano.

As professoras discutiam o planejamento das aulas, observando a sequência da atividade, a inserção de temas, os gêneros discursivos a serem trabalhados e a maneira de abordar as atividades propostas. Ao mesmo tempo em que observavam esses elementos didático-pedagógicos, discutiam também os fenômenos eleitos das pesquisas de cada uma entre si e as implicações dessas discussões no encaminhamento das aulas.

Das três professoras envolvidas com essa turma de Produção Textual, em Língua Portuguesa, duas delas eram alunas do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas e uma professora da mesma universidade, coordenadora do projeto e orientadora das primeiras.

Uma das professoras é a autora deste estudo e, com o propósito de obter um maior distanciamento das análises feitas e preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, optou por dar nomes fictícios a todos os alunos e professores. As professoras serão chamadas de Professora Susie, Professora Ismália e Professora Pérola.

A seguir serão discutidas as formas de tratamento de dados selecionadas para a produção do trabalho.

1.9 Tratamento dos dados

Teve-se que optar por convenções para a transcrição do material. Buscou-se trazer as marcas linguísticas discursivas que mais importavam no entendimento das ocorrências da linguagem e as categorias de análise em foco. Levou-se em conta, por exemplo, o alteamento de voz, ou ênfase no que se falava, como também em momentos em que a pausa marcava a resposta a uma pergunta.

O não verbal foi considerado nas transcrições quando se pôde registrar, por escrito, o que estava acontecendo (como, por exemplo, quando o pesquisador anota rápido em sua caderneta que, ao perguntar sobre determinada coisa, o entrevistado fez uma careta), ou ainda quando pôde ser registrado pelo resgate do que se observou oralmente (na pergunta do entrevistador ao entrevistado, por

exemplo, por que você fez essa cara?). As convenções de transcrição⁴⁰ foram as seguintes:

QUADRO 10 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Nome do professor	— professor
Nome do aluno	— aluno
AA	— alunos
E de um)	— entrevistador (virá numerado, caso seja mais de um)
/	— pausa curta
//	— pausa mais longa
(xxx)	— trecho não compreendido
::	— alongamento de vogal
palavras maiúsculas	— voz alta
!	— entonação exclamativa
?	— entonação interrogativa
[— sobreposição de vozes
“	— marca de citação do discurso de outro

O diário de campo foi instrumento de grande valor para essa pesquisa porque registrou interpretações do pesquisador em momentos em que nenhum aparelho de registro estava sendo utilizado, como também porque pode pontuar acontecimentos informais, como visitas à comunidade.

Conforme foi indicado inicialmente, apresentou-se neste capítulo os posicionamentos metodológicos de pesquisa, expondo os métodos de coleta de informações e modo de apreensão de dados, instrumentos utilizados e resumo de acontecimentos da pesquisa.

No próximo capítulo, desenvolve-se uma discussão a respeito da categoria de análise *Ethos*, acompanhada de análises.

⁴⁰ Regras reformuladas a partir das apresentadas na obra: “Análise da Conversação” de Luiz Antônio Marcushi (conferir referência bibliográfica).

CAPÍTULO 2 – *Ethos*

Neste segundo capítulo, serão trazidas algumas categorias de análise do trabalho e, ao mesmo tempo, análises de dados obtidos na pesquisa. Primeiramente, a noção de *Ethos* (MAINGUENEAU, 2008, 2006, 2005; EGGS, 2005; AMOSSY, 2005a) será discutida, retomando-a em alguns autores e reformulando-a de acordo com a necessidade encontrada de melhor explicitar os fenômenos encontrados nas informações coletadas. Para a explicitação dos acontecimentos de sala de aula, outras noções de análise foram trazidas, noções como *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV 2004), argumentação, permeada por discussões a respeito do ato argumentativo (PERELMAN, 2004; PERELMAN, 2005, BRETON, 2003, PLATIN, 1987/1988). Discussões relacionadas com fenômenos da sociedade atual, pela visão de Bourdieu (2007) e Baudrillard (1991, 2006), também foram levantadas.

2.1 *Ethos*: Perspectivas

O termo *Ethos*, segundo Maingueneau (2006, p.59), não tem um valor unívoco. Logo, não se poderia utilizá-lo, principalmente num contexto de pesquisa, sem defini-lo e apresentar sua constituição teórica no estudo em questão. Para tal, decidiu-se por apresentar uma breve descrição de algumas nuances que adquire o termo em algumas perspectivas teóricas para, em seguida, mostrar a que aqui interessará como categoria de análise linguística/discursiva.

A palavra “*Ethos*” em grego, ainda segundo Maingueneau (2006), possui diversas significações a depender do campo em que esteja sendo empregado (política, moral, retórica). Em Aristóteles, *Ethos*⁴¹ possui diversos significados, até mesmo numa mesma obra, a exemplo, da *Retórica*. Eggs (2005, p. 30) apresenta duas faces para o termo em Aristóteles. Haveria uma acepção voltada para o sentido moral e outro para um sentido “neutro”, ligado à idéia de hábito. No texto “*Ethos aristotélico, convicção e pragmática*”, Eggs (2005, p.38) defende que os

⁴¹ Segundo Maingueneau (2006, p. 59), a noção de *Ethos* significa ora a propriedade do orador, ora a propriedade de indivíduos de determinadas comunidades.

dois campos se interligam, logo não são excludentes, e revela essa contigüidade por crer que não se pode realizar um sem o outro.

É preciso agir e argumentar estrategicamente para poder atingir a sobriedade moral do debate. Essas duas faces do *Ethos* constituem, portanto, dois elementos essenciais do mesmo procedimento: *convencer pelo discurso*. (EGGS, 2005, p. 39)

Aristóteles, no capítulo II, do livro I da Arte Retórica, diz que cabe a retórica descobrir, para uma dada questão, o que é próprio para persuadir. Sua utilidade, segundo ele, é reconhecida porque “o verdadeiro e o justo são, por natureza, melhores que seus contrários”. (Livro I, IV, §12).

Esse autor diz que há três espécies de provas, empregadas pela retórica, que são fornecidas pelo discurso. Uma delas se encontra no caráter moral do orador (*ETHOS*), outra é encontrada nas disposições do ouvinte (*PATHOS*) e outra no próprio discurso - pelo que ele demonstra ou parece demonstrar - (*LOGOS*). Aqui, a discussão principal é a constituição de *Ethos* (mas não como caráter moral apenas, como será visto adiante) dessa tríade, apesar de considerar que os três pontos são convergentes ao ato retórico.

Na Retórica, Aristóteles dá, ao termo *Ethos*, uma dimensão moral intrínseca ao próprio sujeito (no sentido de apresentar virtudes esperadas, como a verdade, por exemplo). Há outros sentidos para o termo em outros escritos de Aristóteles. A contribuição do filósofo para a discussão é inegável, no entanto o foco deste estudo será a retomada do termo pelos novos retóricos e o desenvolvimento da discussão nos estudos lingüístico-discursivos posteriores.

O termo retorna com os estudos dos novos retóricos (PERELMAN e TOULMIN) na década de 1950. O próprio retorno da retórica, consubstanciado em uma teoria disciplinar, tem seus primórdios com estudos de Ch. Perelman e S. Toulmin na década de 60 do século passado. Amossy (2005b, p. 19), baseada nos estudos da ‘nova retórica’, fala de uma necessidade que o orador vem a ter para criar uma imagem confiável de si para seu auditório “em função das crenças e valores que ele atribui àqueles que o ouvem” (idem, ibidem). Diz, portanto, que

todo “ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSYb, 2005, p.9).

A renovação do uso do termo trouxe elementos de reflexão vários, até mesmo na própria noção de *Ethos*. Esse conceito foi significado na área do discurso com estudos de Ducrot e Maingueneau vinte anos depois, na década de 80 (MAINGUENEAU, 2008, p. 12). Amossy (2005b, p. 14) afirma que “A integração desse termo às ciências da linguagem encontra uma primeira expressão na teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot”.⁴²

Maingueneau (2008, p. 11), na primeira parte de um livro intitulado “*Ethos* Discursivo”, organizado no Brasil por Ana Rachel Mota e Luciana Salgado, diz que, quando começou a refletir sobre *Ethos* em 1980, não imaginou que essa noção teria tanta repercussão. Maingueneau (2008, p.11) acredita que esse interesse vem surgindo e se reafirmando desde então devido principalmente aos fenômenos que observamos no campo da mídia. O interesse talvez se justifique pela busca, mais fortemente marcada na atualidade, da compreensão do fenômeno da supervalorização da apresentação de si, da “aparência que vende”, da necessidade de exposição de “virtudes” que demonstrem que algo é melhor e, por isso, “vendável”, não só pela conversão do fenômeno propaganda à publicidade, como apresenta Maingueneau (2006, p. 52), que exige uma postura diferenciada diante do que é “comum”, “igual”.

As pessoas, também, apesar de se conformarem em grupos culturais, ou microculturais – falando uma mesma língua, apresentando propósitos parecidos, contando as mesmas histórias urbanas, vestindo-se, às vezes, com um mesmo padrão – sentem a necessidade de possuir algo de diferenciado, um tom individual. Por isso, ouve-se: “eu sou assim, enquanto os outros não são, mas deveriam ser”. Esse acontecimento é uma postulação ética-moral localizada,

⁴² Na sua teoria polifônica, Ducrot (1987, p. 182) defende a tese de que há pelo menos dois sujeitos a quem pode ser atribuída uma enunciação: os enunciadores e os locutores. Por locutor ele entende o ser que é responsável pelo enunciado; a ele se refere às marcas de primeira pessoa do enunciado. Segundo ele, há casos em que pouca relação tem, ou nenhuma, o locutor com o autor real. Além disso, há casos em que o sentido do enunciado não apareça como produto de uma “subjetividade individual” (DUCROT, 1987, p.183)

vendável, construída pelo discurso, a partir de parâmetros construídos sócio-historicamente e apresentados subjetivamente como inovadoras exceções à regra.

O interessante é que elas, as postulações, flutuam e se repetem nos discursos, a partir do que é constituído como esperado em determinada instância discursiva. Foi dito que essa postulação ética-discursiva é localizada, mas não em um sujeito, como parece ser nos discursos. Aparentemente, poderia até ser classificável como tal, porém a localização é intersubjetiva-socialmente e culturalmente construída.

Bakhtin (1998, p.139) diz que o tema do sujeito que fala tem um peso muito grande na vida cotidiana. Esse autor diz ainda que nessa vida cotidiana ouve-se sempre falar “do sujeito” que fala e “daquilo” que ele fala.

Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano, sobretudo, a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. (BAKHTIN, 1998, p. 139)

De um modo bem resumido, é possível dizer que a vida é feita dos dizeres, das pessoas que dizem e do que é dito, tudo isso numa relação constitutivamente argumentativa (PLATIN, 1987/1988). Bakhtin (1998) destaca a importância daquilo que “todos dizem” e o que “ele disse”: “como é importante o “todos dizem” e o “ele disse” para a opinião pública, a fofoca, o mexerico, a calúnia, etc”. (BAKHTIN, 1998, p. 139)

As práticas sociais são sempre retomadas e reexaminadas a partir da reflexão que se faz dessas práticas, do que “dizem”, do que “ele diz”. Em relação ao *Ethos*, a construção da imagem de si no social é constituída junto com a reavaliação da prática, da reavaliação do “eu” nessa prática, ou do “eu” praticando essa ação.

Bourdieu retoma *Ethos*, numa dimensão sociológica, pela noção de *habitus*⁴³ talvez pela representatividade que essa categoria tem em apontar determinados campos sociais. (AMOSSYa, 2005, p. 26)

Bourdieu (2007 p. 61-63) justifica sua intenção no emprego de *habitus* em seus textos, dizendo que, ao defini-lo, quer deixar em evidência as capacidades criadoras de um agente, mas não de um agente universal como em Chomsky⁴⁴. Para ele, o *habitus*, além de ser um conhecimento adquirido, um haver, um capital, também é isso tudo de um agente “em ação” (BOURDIEU, 2007b, p. 61). Bakhtin (1998, p. 85) aponta que os fenômenos do discurso são definidos por suas orientações dialógicas e que há diferentes formas e graus dessas orientações. Segundo ele, a “atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem”. (BAKHTIN, 1998, p. 85) Logo, mesmo considerando que há um discurso envolvente de falta de aptidão, falta de habilidade, como foi apontado na introdução deste estudo, há também movimentos de desvelamento desses discursos, a depender das constituições de *habitus* apreendidas de cada situação observada e das determinações *Ethos* do sujeito.

Amossy (2005a, 2005b) diz que o sujeito se apresenta com determinada configuração ética por vários fatores. A autora diz que

Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes

⁴³ Eggs (2005, p. 39) diz que não chega a ser uma “falsa aparência”, o sujeito que se apresenta como justo ou honesto, considerando as paixões de seu auditório. Observar o *habitus* do auditório não é manipular ações para persuasão desse, é, acima de tudo, “apresentar-se honesto e sincero para que o verdadeiro e o justo se imponham” (EGGS, 2005, p. 38). Eggs (2005, p. 38-39) apresenta um *Ethos* neutro em contradição ao moral. Ele diz que o “princípio segundo o qual é preciso respeitar os topoi e os saberes comuns implica naturalmente que o orador mostre um *Ethos* apropriado à sua idade e à sua situação social e adapte seu discurso aos *habitus* de seu auditório, isto é, que realize o que a pesquisa chamou de *Ethos* neutro ou *Ethos* objetivo”. (EGGS, 2005, p. 39)

⁴⁴ Aqui Bourdieu parece responder há determinadas críticas há respeito da definição retomada por ele, principalmente por essa tomar feição de “uma matriz que dá conta das estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes”. (MICELI, 2002, p XLVII). Alguns autores chegam a aproximá-la da noção chomskiana de competência. Ressalta-se, no entanto, que, distante dessa discussão, aqui, a concepção não se configurará no sentido de matriz fixa, mas sim como uma matriz passível de ser reestruturada à medida que pequenos ou grandes acontecimentos discursivos ocorram na sociedade.

para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente, ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. (AMOSSYb,2005, p. 09)

Nos discursos que constroem o *Ethos Subjetivo*, no sentido de apresentação de si, observa-se que há construções bipartidas em sentidos “morais” opostos, dados como “naturais”⁴⁵, que revelam uma construção social com propósitos a perenizar o discurso de que o que vem da classe menos favorecida é “o menos elaborado culturalmente”, na idéia de cultura dada pela classe “mais favorecida”, como o que precisa de “ajuda” do outro. O discurso do “mais fraco” foi revertido pelo forte – agora não num conceito de técnica, mas sim econômico – como benefício para suas práticas de perenização da condição de subserviência do “mais fraco” (do mais pobre?).

Como a ilusão de pensarmos, quando assistimos a um filme, que há uma continuidade quando o que vemos, na realidade, são imagens estáticas⁴⁶, a idéia de que “eu sou o pior” causa um efeito ilusório de “necessidade” que ratifica o lugar daquele que está a prover a carência do fraco.

Interessante é que o lugar do outro, do forte é o melhor, ao mesmo tempo em que não é possível estar nesse lugar, no máximo se imita o que o *habitus* desse campo cultural poderia refletir para o “fraco” que o observa. *Habitus* é um conceito empregado aqui no sentido dado por Bourdieu (2007b, p.61) quando diz que

desejava pôr em evidência [com o emprego do termo] as capacidades “criadoras”, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção de que este poder

⁴⁵ O sentido de naturalização aqui se refere ao fenômeno de se apresentar uma situação ou acontecimento construído sócio-histórico-intersubjetivamente, como algo ahistórico, atemporal, universal, logo, algo impossível de ser contestado.

⁴⁶ O movimento é o resultado da ilusão de ótica provocada pela sobreposição de imagens causada pela permanência da imagem vista anteriormente. A imagem vista demora a “sair” da mente, logo, a próxima fica sobreposta dando a idéia de movimento (BOCK, 1989).

gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou razão humana (...) (grifos do autor).

No caso da pesquisa, observou-se esse fenômeno em várias situações. A aluna Andréa repete em várias ocasiões que os EUA é o melhor lugar de se viver. “Lá sim eles são educados, não há miséria, há escolas para todos etc”, diz ela. O desejo de rever essas práticas em sua própria realidade, para ela, é impossível.

Bourdieu (2007, 132) fala de pelo menos duas condutas que, segundo ele, são aparentemente opostas e que revelam o reconhecimento implícito da legitimidade cultural. A primeira é a distância respeitosa que se observa dos consumos mais legítimos e a segunda a negação envergonhada do seu consumo⁴⁷.

Os cursos ofertados eram de Produção Textual e Língua Inglesa. No ato da matrícula, os alunos eram informados que poderiam assistir a ambas as disciplinas. No entanto, as pesquisadoras foram apresentadas na comunidade como “as garotas que iriam fazer as matrículas do curso de inglês”. Tinha-se sempre que acrescentar que o curso era de inglês e português.

Esse fenômeno poderia ser justificado por vários fatores como até mesmo a prática pouco consolidada de se ter um curso avulso de produção textual em língua portuguesa, com exceções de cursos preparatórios para concursos ou vestibulares; ou ainda, pela maior importância dada a um curso em relação ao outro.

Além disso, desde o momento em que havia os encontros entre líderes comunitárias e pesquisadoras, ficava muito claro o relevo que se dava à “oportunidade de se estudar uma outra língua”.⁴⁸

Essa discussão será mais bem desenvolvida adiante, levando em consideração o foco especular dos discursos dos sujeitos. O *Ethos* será uma categoria possível levantada quando se pensa em Discursos Envolventes, ao se

⁴⁷ Bourdieu (2007, p. 131) exemplifica a negação envergonhada do conhecimento legítimo pela postura que um sujeito toma ao ser questionado do gosto musical. Segundo ele, esse sujeito, ao invés de revelar seu verdadeiro gosto musical, cita nomes reconhecidos.

⁴⁸ Frase dita várias vezes por uma das líderes para justificar a importância do curso na sua comunidade.

analisar esse tipo de fenômeno de valorização e desvalorização das práticas sociais não-autorizadas.

Observe-se que Maingueneau (2006) distingue *Ethos discursivo* do *pré-discursivo*, mas não deixa de fazer algumas ressalvas quanto a essa distinção porque as situações contextuais fazem com que cada classificação se torne híbrida.

O *Ethos* pré-discursivo, segundo o autor, se refere ao que é construído pelo público antes mesmo que haja a apresentação do orador⁴⁹. Do discursivo, ainda segundo ele, pode-se afirmar que sua constituição não é necessariamente “realidade”. Essa afirmação traz uma outra série de problemas teóricos para interpretações que se pretendem “revelar” a realidade e que aqui não surtirão nenhum efeito negativo, visto que não se pretende chegar a uma descrição fidedigna do real, pois, com Bakhtin (1997), se assume que a construção teórica não é realidade.

2.2 Noções de *Ethos*: *Ethos* Dito, *Ethos* Construído e *Ethos* Especular

Reconhece-se a importância de considerar que o que se constrói em pesquisas não está à parte do social e que a interrelação entre os campos se revela pela responsabilidade teórica, como já foi discutido no capítulo de metodologia deste estudo.

O sujeito pode expressar essa sua postura diante dos acontecimentos de diversas formas e isso pode ter também uma significação que extrapola a questão de ser verdade ou não.

O sujeito, ainda, pode verbalizar “o valor” dado ao que vê/ouve/sente, ou não necessariamente verbalizar seu posicionamento. A depender das estratégias que

⁴⁹ Usam-se os nomes orador e público, mas não necessariamente se trabalhará com essas categorias da forma como são trabalhadas, seja por Aristóteles, seja pelos Novos Retóricos. Falar-se-á de sujeitos com condições diferenciadas de alunos, professoras, líderes comunitárias e de condições contextuais diferentes como sala de aula, reunião entre pesquisadoras, entre essas últimas e líderes, ou ainda, entre pesquisadoras, líderes e alunos.

esse ser desempenhe diante da vida, ou mesmo da consciência ou não de que essas ações constituam a realidade vivida, esse homem pode ou não ser mais ou menos atuante. No entanto, independente da postura que esse apresenta, não há a “culpa” (aqui, não no sentido antagônico à noção de responsabilidade bakhtiniana).

Os discursos dessa atuação do sujeito no mundo revelam diversos posicionamentos e podem apontar para uma diversidade de formação de *Ethos*.

Neste estudo, apontam-se três tipos de *Ethos*: o dito, o constituído e o especular. Abaixo, cada um será explicado a partir de suas características no discurso.

1º *Ethos* Dito - Aquele que é descrito pelo falante como seu, ou seja, o que ele diz ser;

2º *Ethos* Construído - O que é observável pelas escolhas temáticas, lexicais, pela forma como o sujeito apresenta seu discurso (não interessa se intencionalmente ou não), ou ainda pela sua figura;

3º *Ethos* Especular ou *Ethos* Regulador - O que ele diz do outro não necessariamente com palavras, mas sim pelo fato de ter construído sua fala ou suas ações de determinada maneira. O que o sujeito constrói de representações do outro, seja esse outro, uma pessoa, uma profissão, uma comunidade, uma cultura etc. e o que isso significa em si.

Apesar de haver uma distinção entre o mostrar e o dizer, aqui não interessará classificar qualitativamente esses dois atos distintos. O dizer (o *Ethos* Dito) também apresentará relevância, pois demonstrará, discursivamente, as crenças dos falantes. Chamar-se-á de ***Ethos Dito*** o movimento de descrição de si.

O segundo é o *Ethos* observável, ou discursivo, que, neste estudo, se decidiu denominar de *Ethos* Construído.

Maingueneau (2006) diz que o *Ethos* discursivo pode ser dividido em *Ethos visado* e *Ethos produzido* (MAINGUENEAU, 2006, p. 57)⁵⁰. O visado, necessariamente teria que ser intencional, pois estaria relacionado com o que se pretende ter como imagem. O produzido seria o efeito da construção em que estariam envolvidos os sujeitos (eu-autor/ator e o tu-leitor/observador), o contexto imediato e mediato, a linguagem verbal e não-verbal. O visado não necessariamente confluiria para o produzido. Aqui não interessará essa divisão, mas é interessante considerá-la numa situação em que o intencional e o não intencional sejam o foco do estudo.

O ***Ethos Especular ou Regulador*** ocorre quando um sujeito, num movimento discursivo, ao se definir com tal representação, através de uma fala proposicionada pelo *Ethos Dito* ou na constituição do *Ethos Construído*, ao mesmo tempo constrói valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto. Esses movimentos de definição do valor também podem ser encontrados na implicatura ou no pressuposto⁵¹ do dito e/ou do observado.

Bakhtin (2003, p. 14) diz que se vive “à espreita” na vida. Segundo ele, “avaliemos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”. (BAKHTIN, 2003, p. 13-14)

O *Ethos* especular é o mais complexo em se definir teoricamente porque não se refere, necessariamente, a um sujeito e, por esse motivo, aqui, associou-se

⁵⁰ Maingueneau (2006, p.59) exemplifica a diferença entre o visado e o produzido com um exemplo de um professor que quer passar a imagem de sério (*Ethos visado*) e acaba tendo a imagem de monótono (*Ethos produzido*).

⁵¹ Segundo Strawson (apud ARMENGAUD, 2006, p. 86), a pressuposição é um fenômeno que ocorre entre dois enunciados quando o segundo é pré-condição da verdade do primeiro. Já na implicatura, há não a relação direta entre enunciados ou entre a coisa dita e o que se subteme; concretamente falando, há uma sugestão do que está querendo ser dito com o enunciado primeiro.

Diz-se que há pressuposição quando a verdade do segundo enunciado, depreendido do primeiro enunciado dado, é condição sine qua non deste primeiro. Ou seja, no enunciado “Ana não usa mais vestidos”. Pressupõe que “Ana já usou vestidos”. A negação do segundo enunciado anularia a verdade do primeiro. No fenômeno da implicatura, não se buscam os valores de verdade. A implicatura é predominantemente discursiva e contextual (ARMENGAUD, 2006, p.88).

essa noção à de *Habitus* de Bourdieu, para se conseguir mostrar a dimensão de atuação analítica dessa categoria.

O *Ethos* especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc, a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras formas de *Ethos*. Maingueneau (2005, p.71) diz que “não se pode negar (...) que o público constrói representações do *Ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale”.

Acredita-se que, em qualquer uma das noções acima apresentadas, há o intercruzamento de categorias em alguns casos.

Os três *Ethos* definidos neste estudo não são excludentes, pelo contrário, até são complementares em algumas situações. Por isso, será dada preferência à afirmação que, apesar de determinado discurso apresentar-se predominantemente dito, por exemplo, ele é permeado pelas outras construções de *ethi*.

Maingueneau (2008, p. 13) afirma que a eficácia do *Ethos* “reside no fato de ele se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado”, principalmente porque acredita que ele “é distinto dos atributos reais” (idem, p. 14).

É muito complicado, ao se analisar o discurso, fazer essa dissociação quando se considera que o “real” também é interpretação (a exemplo do que considera o fenomenismo⁵² ou mesmo o relativismo⁵³), ou, em termos lingüísticos, quando se toma a noção de que “tudo que é ideológico é um signo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31). Logo, seria importante se considerar que independente de ser narrado (como ocorre numa situação em que se promove o *Ethos* Dito) ou não, as construções linguísticas discursivas dos sujeitos revelam, ideologicamente, construções sócio-intersubjetivas.

Um outro ponto a ser destacado é o que pode ser revelado pelas ações sem necessariamente ter sido explicitado (no caso do *Ethos* Dito) ou apreendido (no caso do *Ethos* Construído).

⁵² Nicola (2005) chama de fenomenismo “a idéia de que o conhecimento humano jamais pode levar em consideração a realidade de modo absoluto e objetivo, mas somente perceber as suas aparências”. (NICOLA, 2005, p. 44)

⁵³ Relativismo é a teoria que expõe não haver a verdade absoluta, mas apenas pontos de vistas diferentes a respeito de um fenômeno, ou objeto. (NICOLA, 2005, p. 44)

2.3 Análise de produções: práticas diferenciadas

Após a leitura de um artigo de opinião a respeito do preconceito (conferir anexo 3) e dos comentários feitos por leitores do artigo, solicita-se um trabalho de reescrita, de um dos comentários, escolhido aleatoriamente pela Professora Ismália (nesta aula estavam presentes a Professora Ismália e a Professora Susie). Todos os alunos tinham cópias do material, mesmo assim, professora Ismália escreve no quadro o trecho selecionado.

A reelaboração pedida foi do seguinte trecho:

TRECHO 2 – TEXTO BASE

“Há preconceito de tudo jeito; de raça, sexo etc mas também acho que o mais difícil de dar certo é quando há a diferença social: acaba o amor rapidinho se não houver inteligência pensante”.⁵⁴

Previamente era discutido em sala o fato desses textos da Internet não costumarem ser adequados à norma padrão, por causa do próprio gênero.

A tarefa consistia na refação do texto pelos alunos, com correção das prováveis inadequações. O gênero era discutido e as formas linguísticas utilizadas comumente nesse eram levantadas. Foi dito, por várias vezes, que as abreviações de sintagmas, palavras utilizadas nesse contexto, deveriam ser evitadas em outros campos de atividades sociais, como, por exemplo, numa entrevista de emprego.

⁵⁴ Essa atividade fez parte do grupo de trabalhos com textos da Internet. Dessa vez, foram trazidos comentários de internautas à um texto sobre o preconceito – tema levantado em aulas anteriores. Fonte: http://mdmulher.abril.com.br/anamaria/xenia/65551_comentarios.shtml

Tinham sido discutidos e corrigidos, anteriormente, outros comentários de *internautas* do mesmo texto base (sobre o preconceito) e tinham sido destacadas, pelos alunos, dificuldades na escrita dos comentários em relação aos seguintes tópicos⁵⁵:

TRECHO 3 – OBSERVAÇÕES LEVANTADAS

- Falta de acentuação;
- Uso de letras maiúsculas no meio da frase;
- Uso inadequado de sinais de pontuação;
- Concordância verbal;
- Uso do verbo “haver”, principalmente o uso do “há” ou “a”.

Após a reescrita, a professora Ismália recolheu os textos e disse que iria fazer um jogo: pediu para que cada um elencasse, em “suas cabeças” (fala da professora), as dúvidas que tiveram na hora de fazer o exercício e escolhessem uma.

Depois, eles iriam dizer que dúvida tinha sido para, em seguida, levantarem uma possível hipótese de resposta, pedindo, logo depois, para que suas colegas respondessem o que pensavam estar certo.

Ao final, a professora Susie iria responder à pergunta (a Professora Susie tinha feito o primeiro bloco de correções, orais, antes de Ismália tomar a palavra e propor a atividade de reescrita). Como a aula estava sendo ministrada pelas duas professoras concomitantemente, as dúvidas, levantadas pelos alunos, eram respondidas pelas duas professoras. O aluno, por sua vez, dirigia seu turno de fala para uma das professoras em alguns momentos, ou para ambas em outros.

⁵⁵ Anotações do diário de campo da autora deste estudo.

Voltando ao discutido, observa-se que o *Ethos* regulador para Ismália foi possivelmente pensar que não poderia tomar a voz na correção se tinha sido o momento da professora Susie se pronunciar, apesar de ter sido autorizada no momento em que esta falou:

TRECHO 4 – FRAGMENTO DE AULA: PERGUNTA DE AUTORIZAÇÃO

- Quer dizer alguma coisa, Ismália?

Mesmo após a pergunta, a professora Ismália só se sentiu autorizada a falar, e propôr o trabalho para os alunos, quando Professora Susie insiste com o olhar para que ela se posicione diante da atividade. A pergunta foi seguida de todo esse trabalho com a reescrita.

O que vale a pena destacar para análise dos textos dos alunos, é que, cada uma das produções, em ação, revelou algo diferente.

Um era a cópia não tão fidedigna do trecho base, pois apresentava erros de cópia; o segundo tinha sido refeito não só em forma, mas em conteúdo também, ou seja, a aluna mudou o texto, o que não fazia parte “da proposta”⁵⁶, mas foi considerado como resposta ativa na análise; e o terceiro tinha sido o único que teria atingido “o objetivo da atividade”, não só porque tenha “acertado” todos os problemas de escrita do texto base (chama-se texto base aquele que foi retirado do material entregue na sala para o trabalho de refacção), mas também porque era o esperado para a atividade.

O fato de não se ter uma homogeneidade nas respostas revelou vários pontos intrigantes da pesquisa. Primeiro, pergunta-se se essa prática já teria sido efetuada em sala antes e a resposta é sim, pelo menos, visualmente, se via os

⁵⁶ Chama-se “a proposta” o que foi estipulado, inicialmente, como objetivo da atividade em sala, no entanto, considera-se que, a partir das respostas do outro (BAKHTIN, 2002), as atividades são reconsideradas e, às vezes, redirecionadas.

alunos com “rascunhos”, refazendo seus textos, certa vez até com a indicação oral dada pelas professoras de que fizessem a reescrita.

A questão é que esse “passar a limpo”, para o aluno, significa apenas revisar o aspecto visual do texto, ou seja, retira-se a rasura e o texto está “limpo”!

O aluno quando escuta: “revisem o texto”, não entendem necessariamente revisão de concordância com retomadas de referentes, atenção ao uso das letras (se maiúsculas ou minúsculas), observação o que está significando o “a” naquele contexto (seria há?) etc, e nem poderiam entender dessa forma se, geralmente, não há uma prática real dessa ação nas escolas.

Essa questão foi levantada na discussão da semana entre as professoras, e foi estipulado que se voltaria a trabalhar com esse tipo de atividade em sala de aula.

Retornando ao resultado obtido nos textos dos alunos, é necessário que tratemos de cada um deles separadamente e com o aprofundamento necessário.

2.3.1 A cópia

A cópia não só revelou a prática já tão discutida em trabalhos etnográficos em sala de aula. O caso destacado aqui é ainda mais singular. A aluna Eilane, a que copiou o trecho, tem uma série de outras dificuldades em elaborar as atividades em sala de aula. Certa vez, ao se pedir trabalhos em dupla, ela “sobrou” como parceira de Pedro. Este não se aproximou de Eilane (ele passou o resto da aula consultando um dicionário de inglês), ela escreveu seu texto só, e, além do mais, apresentou-o com problemas de segmentação de palavras.

Há um sistema de valor na repetição. O culturalmente elaborado deve ser repetível e não pensado (BOURDIEU, 2007a).

Mesmo considerando a inesgotável possibilidade de problematização da questão, a prática da cópia, por ter sido já tão debatida em vários estudos, não será aqui analisada mais aprofundadamente.

No entanto, vale destacar que, para Bakhtin (2003, p. 272), há possibilidades de graus diferenciados da resposta ativa. Para ele, toda compreensão real é ativa

(BAKHTIN, 2003, p.271) e a compreensão passiva é uma ficção. Bakhtin (2003, p. 271) diz que “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta”. Mais adiante, a discussão a respeito da compreensão responsiva será retomada e desenvolvida, na análise dos dados seguintes.

Logo, não se poderia afirmar que a aluna não respondeu ativamente à atividade proposta, apenas respondeu num grau menor de ativismo.

2.3.2 A mudança de texto: a mudança de prática

Do texto que foi reescrito, sem seguir necessariamente o texto base, observa-se um fenômeno intrigante, revelado na correção coletiva. Essa foi feita após o recolhimento do material e elaborada a partir dos questionamentos dos alunos.

Abaixo, retoma-se o texto base, já apresentado e, em seguida, o texto produzido pela aluna.

QUADRO 11 - COMPARATIVO DA PRODUÇÃO MOTIVADA

<p>Texto Base:</p> <p>Há preconceito de tudo jeito; de raça, sexo etc mas também acho que o mais difícil de dar certo é quando há a diferença social: acaba o amor rapidinho se não houver inteligencia pensante.</p> <p>Texto refeito pela aluna Dulce:</p> <p>O preconceito existe de todo jeito e em todo país, seja na raça, sexo, classe social etc. Mas acho que o mas importante é o respeito e a inteligência de cada um, e o amor ao próximo.</p>
--

Do trecho: ***Há preconceito de tudo jeito; de raça, sexo etc***, ela escreveu: ***O preconceito existe de todo jeito e em todo país, seja na raça, sexo, classe social etc***. O emprego do verbo “haver” foi um dos itens citados como problema a ser levantado em sala de aula para discussão.

Como estratégia pedagógica, a professora Ismália decide escrever o trecho base no quadro e pergunta se deveria escrever o “há” com “h” ou sem “h”. Os alunos ficam em dúvida e se entreolham.

Professora Ismália não responde imediatamente. Ela escreve o texto de Dulce no quadro (o texto que “fugia” ao esperado) e pergunta qual a relação entre os itens da reescrita. Os alunos olham os dois textos e apontam a relação do “existe” do texto de Dulce com o “há” do texto base. Os alunos percebem que a relação estabelece um valor ao emprego do “há”, e respondem à questão.

A professora comenta, em seguida, que o texto de Dulce foi mudado, diz que Dulce teria acrescentado “outras coisas” no texto”, e que essa não teria sido a proposta, mas que tinha ficado muito bom. A professora fala em tom de brincadeira, lê trechos do texto da aluna, sempre rindo e comentando a mudança positivamente até e todos riem descontraidamente. Dulce é uma aluna que se mostra sempre muito calada, mas até o fim da aula, após o destaque dado a seu texto, ela participa mais.

O fato de ter fugido à regra não foi considerado como negativo na avaliação da resposta da aluna. Observe-se que já foi citado que, segundo Bakhtin (2003), a não compreensão é ficcional. Compreensão responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004) também seria passível de ser levantada e observada numa presumida “não compreensão” (no sentido de resposta não condizente com a esperada do objetivo de uma atividade, por exemplo). Também seria pensar que uma mera repetição não seria *compreensão*. Repetir é compreender, compreende-se, nesse caso, que há uma prática esperada. Há um conhecimento implícito de que, em alguns contexto, espera-se que o sujeito “copie”. Ao mesmo tempo é importante perceber que essas práticas, geralmente, naturalizam-se. Bakhtin (2003) diz que

As contradições da atualidade, quando perdem seu caráter eterno e absoluto, dado por Deus, revelam na atualidade a heterogeneidade temporal – os remanescentes e embriões do passado, as tendências do futuro. (BAKHTIN, 2003, p. 227)

Na repetição se pode observar a compreensão responsiva ativa que, nesse caso, não estaria num grau compatível com o esperado numa concepção de sujeito crítico, ativo etc, logo, repetição também revela um grau de *compreensão*.

A não compreensão em alguns momentos, em sala de aula, por exemplo, recebe a avaliação negativa e é chamada de “erro”. Possibilidade do equívoco é um elemento intrínseco na linguagem, considera-se que também é elemento da própria compreensão.

Bakhtin (2003) diz que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)”. (p. 271). Bakhtin (op. cit) fala também das possibilidades de compreensão responsiva diferenciadas. Mesmo em perspectivas em que não seja observada a vocalização/reação da resposta imediatamente, no entanto, em algum momento, a experiência vivida pode vir à tona como um elo da cadeia que surge, ou que se desenvolve, ou ainda, que se mostra finalmente.

Na avaliação em sala de aula, o professor, mesmo que não assuma isso como objetivo central, valora, ratificando ou não, seu aluno. Especialmente, um ponto crucial na pesquisa foi a questão da avaliação. Barbier (2006, p.110) aproxima a *negociação* da *avaliação*, dizendo que apesar de serem termos distintos, numa pesquisa-ação eles se interpenetram pelo conflito criador que surge da condição de construtores do saber. “A negociação se abre para a mediação/desafio de cada instante, notadamente nos grupos interculturais”.(BARBIER, 1983 apud BARBIER, 2006, p. 110). Houve, no momento relatado acima, ao invés de uma avaliação, uma negociação.

A preocupação com a forma como se recebe uma avaliação era um elemento que sempre se discutia nas reuniões entre professoras.

No trecho abaixo, observe-se que a professora Ismália se preocupa com a quantidade de correções que poderia ser recebida por determinada aluna (opta-se por chamá-la A) e de como essa aluna poderia responder a essa intervenção.

TRECHO 5 - FRAGMENTO DE REUNIÃO (dia 11 de abril de 2008)

Professora Ismália: Na última aula do dia 9 de abril, que, uma foi levantada pela Professora Susie, que foi a questão da revisão, do estranhamento, né, do aluno. ((Voltando-se para a Professora Susie)) Isso você vai explicar, você sabe melhor do que eu. A outra foi a questão do acompanhamento individual, de fazer um trabalho de acompanhamento individual, que é impossível assim num primeiro momento fazer, né porque são XXX pessoas. Mas eu pensei que como são três, quatro professoras em sala, dá pra fazer tra grupos e fazer esse acompanhamento individual. Principalmente como casos como o de A. **Que a gente pega o texto de A e não sabe nem o que fazer, porque pra mexer vai mexer TANTO que quando ele receber aquela avaliação, ele vai dizer: pronde eu vou? Porque num... não é?**

É óbvio que não significa dizer que não há importância em corrigir um texto do aluno e entregá-lo com as correções necessárias.

A questão é que o papel de fiscal de erros corrobora com a idéia de que ao professor só cabe observar o errado. O reconhecimento do certo não perfila em suas atribuições. A professora Ismália diz: *porque pra mexer, vai mexer TANTO que quando ele receber aquela avaliação, ele vai dizer: 'pronde eu vou?* Ela promove, discursivamente, um *descentramento* ao considerar o outro em si. O prazer não é ter o poder de avaliar, a sedução é observar que o não-prazer ocasionaria sensação de perdição num contexto em que a busca é o próprio Graal.

Em proposta enviada por e-mail, no início do semestre, por uma das professoras para as demais, observa-se novamente essa preocupação:

TRECHO 6 – FRAGMENTO DE E-MAIL

1- Comentários sobre a correção dos textos produzidos na aula anterior (conclusão da história "Meu namorado me traiu comigo mesma" pelos alunos). **Precisamos pensar em como vamos fazer devolução de cópias dessas produções aos alunos, com as correções, uma vez que nosso interesse não é só obter material de pesquisa, mas contribuir efetivamente para a formação deles como leitores e produtores de texto em LP;**

Há um *Ethos* dito que se comunga com o especular. Pretende-se não sair da proposta de pesquisadores de um estudo ético e se reafirma todo momento isso.

2.4 *Ethos* buscado na imagem

Segundo Amossy (2005b, p.9), todo

ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.

A definição construída por Amossy (2005b), na introdução do livro organizado por ela intitulado *Imagens de Si no Discurso*, refere-se a um tipo de representação de *Ethos* que não necessariamente é uma técnica apreendida, segundo ela mesma afirma em seguida. Pode ser notada até mesmo “nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais” (2005, p. 09).

Essa autora diz que a maneira como as ciências humanas ora resgatam ora rechaçam a retórica também surge na retomada da noção de *Ethos* (AMOSSY, 2005b, p. 10). Cita a noção especular apresentada por Pêcheux (as imagens de A e B em relação a si e ao outro diante de si) como construtora dos trabalhos de Catherine Kerbrat-Orecchioni no exame dos procedimentos lingüísticos “pelos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, se inscreve na mensagem

(implícita ou explicitamente)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980 apud AMOSSY, 2005b, p. 11), ao mesmo tempo em que afirma que as competências observadas por Kerbrat-Orecchioni são apenas “culturais”. O discurso é revelado como cerne dos estudos com as perspectivas interacionais, ainda segundo Amossy (op. cit. p. 12), por conta do interesse em observar discurso como ação.

Segundo essa autora (2005b, p. 14), a Pragmática Semântica é quem cita pela primeira vez a noção de *Ethos*, porém ela observa que a retórica é citada a título de analogia nesses estudos para a categorização de outros estatutos de análise.

O que se viu é que Ducrot separa CL – Componente Lingüístico de CR- Componente Retórico. Com o primeiro se observaria o posto e pressuposto e, com o segundo, os subtendido (GOMES, 2003, p. 130 ss). Do componente retórico, a única relação que poderia se estabelecer advém da lógica inscrita na língua.

Enfim, com Maingueneau, o *Ethos* se inserem na Análise do Discurso e se transforma em dispositivo de análise. No entanto, se observa, que há, por vezes, uma primazia da análise semântica-lexicológica de termos usuais para a definição de *Ethos*. Não que isso seja negativo, pelo contrário, os estudos são atestados pelo uso lingüístico de determinados termos que autorizam o pesquisador a construir um quadro analítico rico em exemplos e “comprovações”. O que se levanta é a questão de, ao contrário do que se encontra nos textos do autor, quando ele insere a noção de “tom” que valida uma série de outras possíveis interpretações, o dispositivo de análise se atenha a restrições semânticas. Mussalim (2008, p. 70) desenvolve bem a questão da multiplicidade desse termo quando afirma que Maingueneau

em *Gêneses dos discursos* (2005) assume a perspectiva de que o discurso e as instituições se articulam através de um sistema de restrições semânticas comum, postulando portanto, a existência de uma mesma rede que rege semanticamente diversas instâncias da prática discursiva

Mussalin (op. cit p. 71) acrescenta que Maingueneau não se propõe a demonstrar essas restrições apenas no domínio textual porque também é possível que esses fenômenos ocorram em outros tipos de estruturas semióticas por exemplo.

Na pesquisa em questão, teve um momento que revela esse movimento de análise que assume outros campos de observação que não só o verbal para análise do *Ethos*. Em visita ao Museu da Imagem e do Som (MISA), a professora Pérola pergunta a um dos alunos o porquê de ele estar tão afastado do grupo. Ela tenta manter um diálogo com o aluno no canto da sala, enquanto os demais estão vendo fotos no computador do Museu, ou estão observando uma máquina de “lambe-lambe” encostada na parede e lendo a inscrição nessa. O aluno permanece de braços cruzados todo o tempo e ri (ele usa boné para trás), enquanto a professora Pérola pergunta pelo o que ele se interessa. Ela pergunta se ele gosta de computador, ele balança a cabeça dizendo que sim, parece envergonhado.

A professora Ismália observa o acontecimento e tira foto dos dois, passa por eles e meio distante observa que a professora não desiste de tentar aproximar-se do aluno. Ocorreu que, no momento de se observar as fotos que foram tiradas no museu, Ismália percebe que as fotos subseqüentes a conversa no canto da sala, todas elas em que se encontrava a professora Pérola, o aluno, Pedro, estava junto a professora. Ele, inclusive, foi o único aluno a se postar do lado do piano, enquanto os demais ficaram sentados, no momento em que Pérola tocava uma valsa no segundo andar do museu no dia da visita, após a intervenção dela. As fotos revelaram o que o verbal não poderia expressar porque o corpo fala (BAKHTIN, 2003).

Pela postura revelada na distância de Pedro dos demais alunos, falta de interesse pelo conhecimento de tantas peças antigas ou informações do passado da cidade e do bairro, a professora toma a decisão de indagar o motivo, verbalmente, do desinteresse. O aluno, por sua vez, é “tocado” pelo interesse do outro e tenta estar mais atuante, presentificando-se pela proximidade.

Exemplo de imagem momentos antes da aproximação da professora Pérola:
FOTO 1 – VISITA AO MISA: 1º ATO



Pedro está de braços cruzados, boné para trás, encontra-se encostado na parede, enquanto os demais fazem anotações da fala do senhor que acompanhava o grupo na visita, e que estava naquele momento à porta de uma enorme porta de ferro que dá acesso a um quarto que, segundo ele, serviria de cofre para a família real. Não só seus braços se encontram cruzados como também suas pernas, demonstrando a imagem de descontração não condizente com a situação de atenção ou interesse pelo o que está acontecendo.

Pedro, pela constituição discursiva do *Ethos Dito*, em entrevista, respondia a Professora Susie⁵⁷ que era uma pessoa chata, insegura, muito realista e, às vezes imaturo. Mostrava-se muito nervoso, batia na carteira em que estava sentado, como se tocasse um pandeiro, baixava os olhos todo o tempo. A professora

⁵⁷ Estavam presentes à entrevista a Professora Susie, a Professora Ismália e o aluno Pedro. A entrevista foi feita em uma sala da CCB, após a aula do dia 19 de agosto de 2008.

pergunta com o quê ele era inseguro e, rapidamente, ele diz que “com tudo”. Após essa resposta, ele permanece em silêncio antes de complementar “inseguro em mim mesmo. Medo de fazer alguma besteira e não poder consertar.” É perceptível seu nervosismo na entrevista, que é considerado muito normal – já que, pelo menos, inicialmente, as pessoas têm a noção clara de que estão sendo gravadas, por mais que se tente sutilmente dispor o gravador num canto menos visível para o entrevistador.

Por seu *Ethos Dito*, ele constrói sua imagem visivelmente na constituição com “outro”. A insegurança é da resposta do outro para com suas ações. É significativa a imagem construída de si se comparada com o acontecimento do MISA, como vai ser visto mais adiante.

FOTO 2 – VISITA AO MISA: APROXIMAÇÃO



O “outro” do contexto observado na imagem é a professora e de toda a imagem Simbólica que possa vir a trazer consigo. Professora é aquela que avalia, pontua, reprova ou aprova. À medida que a professora conversa com Pedro, baixando seu rosto para focalizá-lo (buscá-lo em seu mundo), a resposta do aluno é a não focalização direta. Ele olha para algo em cima do armário (talvez para dentro de si). Quando se pergunta, na entrevista do dia 19 de agosto (após a visita, no segundo semestre do curso), o porquê de ele achar que não escreve nem lê bem, ele responde imediatamente, que é por “falta de interesse”. Esse segmento discursivo é bem conhecido pelos professores, pelos alunos, pela sociedade em geral. Parece, por Discurso Envolvente que as oportunidades estão todas ali e, se algo não vai bem, é: “falta de interesse” (geralmente do aluno, do professor, dos pais, não das políticas públicas, nunca!).

Para provocar, talvez, a professora pergunta na entrevista: “Por que não se interessa?”, ele pensa, pensa e diz “Não sei”. É perfeitamente claro o processo de

inculcação dos segmentos discursivos apreendidos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, não desnaturalizado no *habitus* que vivenciam. O discurso é inculcado, mas não explicado porque não há lógica natural nos discursos com a vida vivida. Não se trata de organismo vivo que possua um ciclo orgânico, a linguagem é ideológica, serve a interesses e seduzem. Pedro não sabe o porquê de sua constituição de desinteressado, pelo *Ethos Dito*, porque, acima de tudo, os elos dados como naturais são arbitrários. Sua constituição, pelo *Ethos construído* no não verbal de sua posição, também foi chamado aqui de sinal de desinteresse. Trata-se também de um *Dito* de si pelo não-verbal.

Na situação seguinte, por exemplo, todos entram numa sala e discutem sobre as fotos antigas de Maceió, e se pode dizer que Pedro continua “desatento” até a aproximação de Pérola, mostrada na foto acima.

Seguidamente à aproximação opera-se uma transformação do *Dito* de si pelo *Construído*. Veja-se as fotos abaixo, tiradas na sequência cronológica, e esse fenômeno de transformação.

FOTO 3 – VISITA AO MISA: O PIANO



Ao saírem da sala, dirigem-se todos ao pavimento superior e é nesse instante que se pode observar, pelas fotos 3 e 4, que Pedro é o único que fica junto à professora Pérola que se encontra ao piano.

FOTO 4 – VISITA AO MISA: APROXIMAÇÃO - ATO 2



Nessa foto, ao fundo, percebe-se que os demais alunos estão sentados e só Pedro está de pé ao lado da professora. Pela imagem, observa-se a promoção do encontro do eu e do outro pela constituição de Ethos Especular de Pedro, em relação à professora.

Observe-se que mesmo que Bakhtin não fale de *Ethos*, ele retoma a imagem de si para si e para o outro, na possibilidade de ver o homem independente de sua constituição como *si* ou como *outro*.

Nesse caso ele é sujeito em si e na imagem de si no outro.

A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* (“tu”, “ele” ou “man”). (2003, p. 349)

A consideração do outro, ainda na noção de coletividade e de deduções de si, pressupõe a relação dialógica da língua. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2004) diz que

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. (p. 112-113)

O auditório social que o sujeito estabelece interiormente estabelece também premissas contextuais, relativamente estáveis pela consideração do dito do outro. Pedro estabelece um vínculo interacional e responde com a aproximação espacial.

Dentro ainda dessa discussão, observe-se que Perelman (2004), introduz o contexto como *ato* na interação entre indivíduos (mesmo entre o eu e o outro em mim), dentro da perspectiva retórica, dizendo que “De fato, encontramos-nos perante uma constante interação entre ato e a pessoa”. (p. 224). Esse autor revela que as noções de responsabilidade dão ênfase à pessoa (*Ethos*) e a norma e a regra ao ato, apresentado-as, ato e pessoa, como interfaces indissociáveis.⁵⁸ Novamente surge a idéia de diferentes perspectivas advindas de contextos (olhares, pontos de vista) diferentes, mas sem considerar que há pré-julgamentos (formações, normas) construídos a partir de determinada cultura ou *habitus*.

Observar o *Ethos*, dentro dessa referência, é considerá-lo como formação constituída nas relações interpessoais, englobando o que cada um desses sujeitos são, em afinidade, com seus organismos sócio-culturais.

O ato argumentativo é a defesa de si para o outro e a defesa do outro dentro de si mesmo. As construções argumentativas são remediáveis, flexíveis, mas não ocorrem à revelia das forças contrárias constitutivas.

Dizer de um homem que é leviano, por ter tratado levemente as coisas, não constitui um juízo

⁵⁸ “Se as noções de responsabilidade, de mérito e culpabilidade põem a ênfase na pessoa, as de norma e de regra se preocupam acima de tudo com o ato. Mas essa dissociação do ato e da pessoa sempre é apenas parcial e precária”. (PERELMAN, 2004, p. 224)

fundamentado senão aos olhos dos que estão de acordo sobre a importância do que foi negligenciado; graças a esse mecanismo se introduz uma ambigüidade no debate em que, ao julgar as pessoas, prejudgam-se certas situações. (PERELMAN, 2004, p. 228)

O *Ethos Dito*, aquele em que o sujeito fala de si, é representante da defesa da imagem. O sujeito fala e constrói a representação, intencional, do que supõe ser “o melhor” naquele momento, diante dos que estão presentes, e diante das expectativas que o contexto e os atores podem revelar, ou seja, ele se vale de determinado *Ethos Regulador* para erigir a representação “ideal” e, a partir disso, revela no dito a aproximação do que erigiu.⁵⁹ Ele defende, argumentativamente, pelo dispositivo da descrição.

A interpretação dos atos pela imagem que se faz da pessoa constitui um aspecto mais específico da argumentação nessa área. Esse contexto fornecido pela pessoa, e que permite compreender melhor os seus atos, se manifesta o mais das vezes graças à noção de *intenção*. (Grifo do autor, PERELMAN, 2004, p. 231)

Não só a própria intenção é factível de ser retomada, como a própria intenção do outro, porém a do outro é apenas presumível para nós. Perelman (2004) fala que essa construção que se pode fazer do outro é revelada por suas características permanentes.⁶⁰ Essa construção está sendo apresentada como *Reguladora*, pois se trata de uma representação. “Às vezes, presume-se a intenção graças a atos repetidos e concordes, mas existem casos em que apenas a idéia que se tem do agente permite determinar essa intenção”. (PERELMAN, 2004, p. 231).

Porém não é o ato em si que revela a intenção; como dito anteriormente, os sujeitos envolvidos mudam a interpretação do ato. “O mesmo ato, efetuado por

⁵⁹ Eggs (2005) chama esse dispositivo de aproximação de *Ethos Neutro* ou *Ethos Objetivo*. (Cf. EGGS, 2000).

⁶⁰ Lembra-se que essa noção não é “dada”, mas também construída, como se discutia anteriormente no texto.

alguém, será considerado diferente e apreciado de outra maneira, porque se acreditará que foi realizado com uma intenção diferente” (PERELMAN, 2004, p. 231). Aliás, não só os sujeitos podem mudar a compreensão que ativam ao promoverem determinada ação, mas a somatória de todos os elementos que compõem o ato comunicativo.

Para Aristóteles, em *Retórica das Paixões*, a importância da revelação de si é de suma importância em determinados casos. Ele diz

De fato, importa muito para a persuasão, sobretudo nas deliberações e depois nos processos, que o orador se mostre sob certa aparência e faça supor que se acha em determinadas disposições a respeito dos ouvintes e, além disso, que estes se encontrem em semelhantes disposições a seu respeito. (p. 03)

Ao mesmo tempo, Aristóteles (2000), revela que tão importante quanto como o orador se apresenta, também é a forma como se dispõe dos ouvintes. Os que amam se diferenciam dos que odeiam porque:

A aparência sob a qual se mostra o orador é, pois, mais útil para as deliberações, enquanto a maneira como se dispõe o ouvinte importa aos processos; com efeito, para as pessoas que amam, as coisas não parecem ser as mesmas que para aqueles que odeiam, nem para os dominados pela cólera as mesmas que para os tranquilos; mas elas são ou totalmente diferentes, ou de importâncias diferentes (ARISTÓTELES, 2000, p. 03)

A apresentação de si, por Pedro, pela proximidade que ele tenta manter em *Ethos Dito*, é o de atenção absoluta. A professora, pelo *Ethos Especular*, imagina-o como aquele que não se interessaria por coisas do passado, história, fotos e máquinas do passado, talvez por gostar de algo mais relacionado à informática. Ele, por sua vez, é tocado pela ponte estabelecida pela professora, ao indagar seus interesses, por se mostrar preocupada. Em entrevista, também se observa depois (a entrevista efetuada com o aluno é posterior à visita) que Pedro gosta de música, ele até as escreve. Esse fato também os aproxima. Por outro lado,

mesmo nas fotos em que se visitava o exterior do MISA, e se observava uma estátua da praça, o aluno continua “ao lado” da professora Pérولا.

FOTO 5 – NO EXTERIOR DO MISA



Pode-se considerar, junto com Michel Meyer (2000, p. XLII), que, para Aristóteles, “ (...) a identidade e a diferença entre os homens exprimem-se medem-se por suas paixões, são índices e, ao mesmo tempo, parâmetros”. (MICHEL MEYER, p. XLII).

Aqui, correlacionada com a idéia expressa com a noção de *Ethos Construído*, a concepção de mostrar-se não pode ser vista apenas na perspectiva de apresentação de si. É muito clara a relação, mesmo em Aristóteles, entre orador e auditório. Eggs (2005) diz que a “coragem e a generosidade são, para Aristóteles, virtudes éticas e se referem ‘às paixões e às ações humanas, em que há excesso, falta e a justa medida.’” (EGGS, 2005)

2.5 *Ethos* dito e defesa de si

Dependendo da linha teórica de pensamento que se toma numa pesquisa, a concepção de língua, quando não vem explícita, está implícita nas tomadas de decisões de cada passo de discussão. Deixa-se claro que se toma língua como sistema mutável, ela existe num momento específico da história da humanidade com todas as implicações que isso possa trazer (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Por outro lado, pode-se, numa discussão teórica, procurar a objetividade de acontecimentos da linguagem para discussão dos fenômenos. Em todo caso, é importante considerar a linguagem como um acontecimento evolutivo com recorrências de significação. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 106).

a noção de intenção acentua ainda mais o caráter permanente da pessoa. A intenção é realmente ligada intimamente ao agente, é a emanção dele, o resultado desse querer, do que mais o caracteriza. Como a intenção alheia nunca é conhecida por nós inteiramente, podemos presumi-la apenas pelo que se sabe da pessoa, de suas características permanentes. Às vezes, presume-se a intenção graças a atos repetidos e concordes, mas existem casos em que apenas a idéia que se tem do agente permite determinar essa intenção. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003, p. 231)

A intenção exposta no ato, como diz acima Bakhtin, “acentua” o caráter permanente do sujeito. Se se coloca esse pensamento em termos de formação do *Ethos*, pode-se chegar à conclusão de que as ações revelam e são “emanações” do sujeito. Também se pode pensar que o que se presume do outro pode vir pela constituição de *Habitus* desse homem, pela “idéia que se tem do agente”. A percepção é dialógica e constante porque não há vida sem ato, não há ato sem linguagem, nem linguagem sem significação/valoração.

Há um processo complexo quando se aborda a língua, seja na pesquisa, seja no ensino, que extrapola representações esquemáticas que queiram “explicar” o momento real de comunicação. Processo, numa pesquisa-ação, é

“uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador (...)” (BARBIER, 2006, p.111).

Pensar no sujeito complexo, fragmentado e pensar numa educação que *cative* esse sujeito, que proporcione a essa multi-pessoa possibilidade de desenvolvimento social e político é uma problemática que provavelmente não vai ter *a resposta*. As constituições de *Habitus* do sujeito multi-pessoa são apreendidas nos significados que esse promove nos atos/ações e nos vários *campos sociais* em que esse se encontra. O processo de ensino/aprendizagem para um multi-sujeito também deve ser multidisciplinar, principalmente porque as constituições sociais complexificam a cada novo ato/ação que se efetiva. Morin (2004, p. 42) fala de um fenômeno que ele assenta como posto até meados do séc. XX, de conhecimento das ciências a partir da fragmentação do seu todo em partes que, se bem estudadas, proporcionaria a visão de totalidade. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113). As ações são para o sujeito a forma de atuação coletiva.

Pretende-se exemplificar abaixo, com dados, ações que revelam o *Habitus* de determinados sujeitos envolvidos na pesquisa e como essas, na e pela linguagem, revelam intenções de si na coletividade. O *Ethos* obliterado e subtendido pela noção de *Habitus*, dada na situação, também será foco de análise.

Os dados são provenientes das gravações em vídeo do fim de aula no segundo semestre. O trecho abaixo está transcrito⁶¹ para que se entenda o contexto anterior e posterior à cena. A apresentação do foco de análise será dada em quadros que capturaram imagens subseqüentes da gravação.

Na cena recortada para transcrição, estão presentes: a Professora Ismália, a Professora Susie, as alunas Adriana (sujeito focado para análise das captações de imagem), Mafalda e Célia.

⁶¹ Material filmado e transcrito pela autora dessa tese.

TRECHO 7 – TRANSCRIÇÃO DE CENA FILMADA: ANDRÉIA INCOMODADA - NOÇÃO ESPECULAR DE *ETHOS*.

Contexto de cena: Fim de aula, as professoras estão arrumando livros que trouxeram para sala e anunciam o trabalho da próxima semana que será o desenho de uma charge.

Fita 2: ((27m49))

Professora Ismália – Vocês tão devendo uma coisa né? cês lembram né? Da charge?

Andréia- Eu esqueci ó ((rindo))

Professora Ismália – Andréia/ que você também odeia né? que é desenhar né?! não/ você disse que não gosta/ não é odiar/ é diferente / ((risos)) não gosta

Ana – É/

eu não se::i

((risos))

Mafalda – É pra trazer u-ma charge, é?

((28m07))

Professora Ismália – Não/ a gente vai fazer uma charge

Andréia – Eita essa é a pior parte

Professora Ismália- Vai ser péssimo né?/ ma::s/

Andréia – Não sei desenhar nenhuma bola ((aluna com rosto baixo, olhando para baixo))

Professora Ismália ((tom de riso)) aí você desenha uma bola ((risos))

Andréia – Vou treinar então/ né?

Professora Ismália – Humhum ((assentindo para a aluna, fora do foco da câmera)) tá bom

Mafalda- Desenhar uma bola

((Professora Ismália conversa com Prof Susie))

((Andréia parece incomodada, coloca os braços na cabeça, balança as mãos, mexe as pernas, olha para os lados))

Andréia- Diga/ mas ce não gosta de nada, né, Ismália? ((fala rindo))

Professora Ismália – É ((fala rindo)) ta gostando de nada/

Andréia -

(XXX)

Professora Ismália – Não/ mais eu sei que você não falou nesse sentido

((Andréia continua com um sorriso no rosto e começa a estalar os dedos))

((28:50))

A professora não diz “você odeia”, diz “você ‘também’ odeia” (primeiro trecho destacado em negrito). Isso porque, em vários momentos, Andréia parece insatisfeita com as atividades em sala de aula, apesar de se destacar por sempre querer participar de todas.

TRECHO 8 – PROVOCAÇÃO E TENTATIVA DE MODALIZAÇÃO

Professora Ismália – Andréia que você também odeia né? que é desenhar né?/ não você disse que não gosta/ não é odiar/ é diferente / ((risos)) não gosta Ana – É/ eu não se::i
--

Essa postura da aluna já havia sido debatida em algumas reuniões do grupo de professoras. Na atividade desse dia, por exemplo, ela foi a única aluna que disse não ter gostado de nenhuma charge dos jornais que foram trazidos, apesar de ter procurado, ter interagido com as colegas, ter ajudado, inclusive, na escolha de uma.

A professora parece provocar a aluna com a pergunta e parece tentar modalizar depois, mas o efeito discursivo do que foi dito parece não ter sido sufocado.

Segundo Bakhtin (2003, p.225), nas representações construídas pelo “complexo histórico”, são reveladas as intenções dos homens. Há o trabalho do olho que vê em consonância com aquilo que se vê, resultado, por sua vez, das representações. Ao mesmo tempo em que a apreensão do visto é cognitivo, ele é social, posto que é representação da “palavra figurada viva” (BAKHTIN, 2003, p. 226).

Na situação observada, a intenção de provocação, lançada pelo discurso da professora, opera em trocas simbólicas de poder entre ambas.

Nas observações de campo⁶², há duas notas nesse fim de aula que chamam a atenção de uma das pesquisadoras: a primeira delas é que Célia parece muito envolvida com a leitura de um poema do livro de poemas de Carlos Drummond de

⁶² Notas do diário de campo da autora desse texto

Andrade e está, por isso, alheia a tudo, a segunda aponta que Andréia, após a provocação de Professora Ismália, fica muito impaciente.

Assistindo as imagens desse dia, observa-se que há um espaço de tempo em que Andréia parece estar muito incomodada com algo. Na transcrição, é o espaço de tempo entre a fala de Andréia dizendo que vai treinar, para desenhar na próxima atividade, e a frase que ela diz: “Diga ‘mas ce não gosta de nada’, né Ismália?”.

Abaixo, o trecho entre falas, com o espaço de tempo citado:

TRECHO 9 – ‘mas ce não gosta de nada’

Andréia – Vou treinar então/ né?

Professora Ismália – Humhum ((assentindo para a aluna, fora do foco da câmera))
tá bom.

Mafalda - Desenhar uma bola

((Professora Ismália conversa com professora Susie))

((Andréia parece incomodada, coloca os braços na cabeça, balança as mãos, mexe as pernas, olha para os lados))

Andréia - Diga” mas ce não gosta de nada” ((em tom diferente)) , né, Ismália?
((fala rindo))

Agora, abaixo serão apresentadas as captações de imagem, feitas na sequência cronológica do vídeo. Entenda-se a leitura das imagens: da esquerda para a direita, do primeiro e segundo bloco horizontal (as numerações, abaixo das imagens, auxiliarão na leitura. Seguindo as numerações, há as denominações: séria, rindo, pensativa. Essas são as reações fisionômicas observadas na aluna):

GRUPO DE FOTOS - CAPTAÇÕES DE IMAGENS SEQUENCIAIS



1- Séria

2- Rindo

3- Séria

4- Séria



5- Pensativa

6- Pensativa

7- Pensativa

8- Rindo

Como é possível perceber, a aluna fica muito inquieta: levanta os braços, baixa-os em cima da cabeça (seqüências 2 e 3), estica o braço (seqüência 4), baixa a blusa (seqüência 5), bate os dedos na carteira (seqüências 6, 7 e 8)

O espaço de tempo é de 9 segundos até que Andréia, pela constituição de *Ethos* Especular, retome a palavra e, pelo processo linguístico de “discurso citado”, diz: “Diga ‘mas ce não gosta de nada’, né Ismália?”.

Ela não se dirige à professora Ismália, mas à Ismália, isso causa uma aproximação discursiva, desejada para a reconciliação. Desejo também retificado pelo sorriso, como pode ser visto no último quadro das captações de imagem apresentadas acima.

O tempo é só um dos elementos da percepção da autoria, visto que é indício de passado, constituído de representações, e de futuro, a ser constituído também por representações. O cíclico não é repetição na medida em que é contraditório

consigo mesmo. “As contradições da atualidade, quando perdem seu caráter eterno e absoluto, dado por Deus, revelam na atualidade a heterogeneidade temporal – os remanescentes e embriões do passado, as tendências do futuro”. (BAKHTIN, 2003, p. 227).

O tempo em que, pela reação corporal, Andréia decide ou elabora a forma como irá abordar a professora Ismália é significativo na observação de sua “compreensão responsiva ativa” da situação vivida.

Pelo *Ethos* Especular, ela subtende o momento de tensão interacional em sala e responde. Ela é autora de uma estratégia lingüístico-discursiva, pela representação simbólica do poder que entende poder ser subvertido pela não-nomeação de professora, por exemplo, mas sim do nome dela.

O que se pressupõe das ações do mundo social são formuladas por aspectos objetivos e subjetivos (BOURDIEU, 2007b,139-140). O perfil objetivo se dá pelas probabilidades, mas sempre relacionadas com a construção simbólica extraída das relações de poder. Bourdieu (2007b, p. 139) exemplifica de forma simplificada, mas bem esclarecedora, o fato de que se há mais probabilidades de que asas sejam encontradas em animais com pena, da mesma forma, o visitante de um museu provavelmente será proveniente de uma classe abastada da sociedade.

Essa percepção do mundo social é estruturada no aspecto subjetivo por se tratar de algo constituído por relações de poder simbólico dado pelo passado, repostado e revisto pela linguagem, mesmo que reformulado no presente. A reformulação que pode ser percebida na linguagem, nas ações, nos acontecimentos é resultado da incerteza que flutua diante do presente. O futuro, que é provir histórico, é elemento que suspende o presente em inesperado.

Esta parte do jogo, de incerteza, é o que dá fundamento à pluralidade das visões do mundo, ela própria ligada à pluralidade dos pontos de vista, como o dá a todas as lutas simbólicas pela produção e imposição da visão do mundo legítima e, mais precisamente, a todas as estratégias cognitivas de preenchimento que produzem os sentidos dos objectos do mundo social ao irem para além dos atributos

directamente visíveis pela referência ao futuro e ao passado (...). (BOURDIEU, 2007b, p.140)

A seguir, serão mostrados outros exemplos relacionados a espaço de constituição do *Ethos*.

2.6 Espaço de Relações: Espaço de Constituição do *Ethos*

Classe, para Bourdieu (2007b, p.136 ss), é uma denominação passível de ser cunhada e trabalhada, partindo da idéia de que há afinidades, encontros, conhecimentos partilhados em determinada esfera composicional humana. Esse espaço, ou o seu reconhecimento, torna possível a determinação de “compatibilidades e incompatibilidades, proximidades e distâncias”.(p. 136)

Bourdieu (2007b, p. 137) diz que

O que existe, é um *espaço de relações* o qual é tão real como um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e sobretudo em tempo (ir de baixo para cima é guindar-se, trepar e trazer as marcas ou os estigmas desse esforço). (p. 137, grifo do autor)

Na análise que segue, pretende-se observar o encontro entre as noções de pluralidade de visões de si, bem como representação do outro em mim, pela constituição de espaço. O *Ethos Dito* e a defesa de si será retomada como categoria apreendida de uma nova realidade, observando as opacidades da realidade vivida e complexidades constituintes do sujeito que é fragmentado.

Na aula do dia 10 de setembro, a professora tinha pedido para que os alunos trouxessem um poema que tivessem uma relação temática com o que estava sendo discutido anteriormente. Andréia traz um poema de Camões e o lê na sala.

TRECHO 10 - FRAGMENTO DE AULA (DIA 10 SETEMBRO DE 2008)

Professora Susie- E você viu alguma relação temática?
Andréia- Não/ com certeza.
[...]
Andréia - Não encontrei, né?
Professora Susie – Nenhuma relação com esse aí, né?
Andréia - Não/ não encontrei
Professora Susie – Mesmo assim você / gosta [desse
Andréia - [eu gosto. E pra não ficar sem, né?
[...]
Professora Pérola -Posso saber como/ como foi que você conheceu esse poema?
Andréia- Eu já [tinha
Professora Pérola- [XXX
Andréia- EU JÁ Tinha ouvido, né?, esse poema, eu sabia [que
Professora Pérola- [já tinha
ouvido do Renato Russo? Daquela música?
Andréia – Não, não, EU LI O LIVRO.

Pergunta-se o por quê da pressa e da ênfase em dizer que conhece o poema do livro e não da música? A questão foi levada para o grupo porque foi um momento relativamente importante em sala de aula, pois a dúvida da professora Pérola era saber de onde provinha o conhecimento do soneto e ela tinha ficado em dúvida se a aluna tinha apresentado a autoria. Chega-se à conclusão, na discussão em grupo, de que Andréia possui um *Ethos dito* de leitora, e ela se esforça por manter entre as professoras esse perfil. A questão aqui não é afirmar que ela não conheça o poema de Camões na própria obra, mas sim a maneira como ela rechaça qualquer outra possibilidade de conhecimento por outro veículo. Ela aumenta o tom de voz e se esforça, na continuação da aula por afirmar que nunca ouviu a música de que falava as professoras. Há um acordo entre os indivíduos, seus colegas a vêem como leitora, como falante, como, por exemplo, a que mais vai falar na atividade em que eles teriam que elaborar uma fala para ser filmada, defendendo suas candidaturas a vereadores.⁶³ Esse acordo é flexível,

⁶³ Dados coletados em diário de campo. O comentário foi registrado no fim da aula de outubro de 2008, momento em que os gravadores já tinham sido desligados e os alunos

mesmo que dependente e isso “quer dizer que a maneira de construir a pessoa poder ser objeto de acordos limitados, precários, de um dado grupo, mas ela sempre será suscetível de revisão”. (PERELMAN, 2004, p. 223), por esse motivo, a defesa de si é permanente e seu *Ethos* constituído pelas ações, têm o suporte permanente do falar de si, de suas ações.

As noções, dadas em cada ato na vida, são remanejáveis pelos aspectos vivenciais ideológicos daqueles momentos vividos. Os discursos instituídos formalmente ou os discursos do cotidiano remanejam as significações, mas não de forma convergente, ao contrário, permeados por conflitos. A seguir, será retomada a noção de discursos, explicando-a dentro da formulação de “envolventes” que são.

continuavam conversando sobre a atividade da próxima aula que seria a simulação de um horário eleitoral por parte dos alunos.

Capítulo 3 – Discursos Envolventes

Neste capítulo, pretende-se traçar discussões a respeito da categoria de análise: “Discursos Envolventes”, revendo alguns pontos já trazidos até aqui como a noção dialógica da constituição humana, pelo eu/outro, e a noção de *Ethos* revelado no discurso. Será abordada, como ponto integrante da discussão, a problemática do Valor, na perspectiva ética. Nesse ponto, será efetivado, enfim, o encontro entre *Ethos/Ética*, para finalização da constituição triádica sujeito/ato/ética.

3.1 Padronizações e Deslocamentos: noção de Valor

Segundo Giddens (1991, p. 27), há um deslocamento dos espaços de lugar e tempo que conduz a uma visão *fantasmagórica* do primeiro, proveniente de um esvaziamento de tempo. Ambos não possuem desenvolvimentos lineares.

Como espaço e lugar partem de uma relação dialética, possuem também traços antagônicos, ou, à maneira de Giddens (1991, p. 28), possuem “características opostas”. Não se vê nem se tem concretamente contato com os pontos de influência da condição multiforme de lugar. As penetrações e moldagens do que ocorre no cotidiano são ocasionados por fantasmas, travestidos de imagens de “o melhor”, e se *The best* (melhor dizendo) é o que tem de *up* para ser reproduzido, o que não for isso, não é nada, é subcultura.

Vão surgindo, ao longo do séc. XIX, instituições que servem de reguladoras da vida social e emocional e, segundo Foucault (apud HALL, 2004, p. 42), essas instituições policiam o homem moderno. As Ciências Sociais trouxeram conhecimentos que provém essas instituições mantenedoras “com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais”. (HALL, 2004, p. 42).

Um dos casos mais relevantes na pesquisa e que se relaciona com a visão de potencialidade dada pela estrutura do poder foi o conhecimento, por conversa informal com determinado sujeito da comunidade, de que as cartas que eram direcionadas à prefeitura ou ao órgão que poderiam trazer alguma melhoria para a

comunidade eram escritas pelo próprio órgão, geralmente por um funcionário que tomava conhecimento do que se queria solicitar ou indicar, pela voz de um cidadão da comunidade, e escrevia o pedido, cabendo às líderes comunitárias, por fim, apenas ouvir o que se escreveu e assinar o documento.

Essa informação foi o mote de se fazer um trabalho com cartas oficiais em sala de aula e discutir a importância de se possuir uma autonomia diante de determinadas ações políticas. A multiplicidade de significados de um termo foi levada em conta, a forma como a argumentação pode ser trabalhada na linguagem, o que é padrão e os desvios possíveis a depender do objetivo, etc.

Um outro fato digno de ser registrado foi coletado e escrito em anotações de campo, no momento em que um grupo de pesquisadores estava dentro da Vila dos Pescadores, andando por entre as vielas da comunidade para pregar os cartazes nas paredes que indicavam o dia da matrícula para o segundo semestre. O fato foi que uma senhora encontrava-se “despnicando”⁶⁴ camarão na porta de sua casa e, ao ver as pesquisadoras e saber do propósito da visita, afirmou, para uma das líderes, que seria “melhor um curso de pintura de pano de prato”.

Essa ação revela uma realidade própria em que vivemos, que é o fato de se precisar ter conhecimentos que revertam simbolicamente para um aproveitamento “real” do que se faz, no sentido de reverter em capital financeiro imediato.

O “saber”, apesar de no discurso aparecer como fator muito importante na formação do sujeito crítico, na realidade é somente um meio de instrumentalização para o mercado de trabalho. Não significa dizer que a emergência desse futuro operante que irá dar uma melhor condição financeira para esses sujeitos oblitere a visão destes, não é uma questão de dizer que eles não “sabem” a importância do que se está ali oferecendo. Na verdade, esse direito é tomado por Discursos Envolventes, pelas condições de subsistência em que vivem.

⁶⁴ Trata-se do ato de retirar a casca, a cauda e a cabeça do camarão para a venda do filé do produto.

3.2 Padronizações e Deslocamentos: Discursos Envolventes?

A discussão sobre Valor remete a um outro tema, já indicado nos capítulos anteriores como primordial para o entendimento dos fenômenos destacados para análise neste estudo que é o de Discursos Envolventes. Sentiu-se a necessidade em se desenvolver essa noção para explicar situações em que determinados discursos, ou determinadas “orientações dialógicas do discurso”(BAKHTIN, 1998, p. 85) demonstravam certas particularidades como a legitimidade e a representatividade.

Essas duas últimas características serão mais bem explicadas adiante. No momento, pretende-se definir Discursos Envolventes dentro de suas duas principais configurações teóricas. Logo, pensa-se em Discursos Envolventes em duas perspectivas:

Na primeira, considera-se que esses são as representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo, porque o envolve por dentro também;

E, numa segunda perspectiva, considera-se que são envolventes porque, como *pathos*, suscitam paixões, seduzem (BAUDRILLARD, 2006), são direcionados a um outro (BAKHTIN, 2003) tornando-se canto de sereia que podem ou não ser engodo⁶⁵.

Essa discussão surge dos dados coletados e repercute num redirecionamento da pesquisa no que tange a leituras efetuadas. Retornando à questão do curso de pintura de pano de prato, preferido ao curso de Produção Textual, observe-se que o primeiro coloca, na mão da cidadã, que reclama a viabilidade de produzir algo concreto dentro da realidade em que vive, um valor reconhecido.

A significação valorativa de ambos os campos – o do “saber por saber” e o do “saber fazer” – ressoa como visões dissociadas culturalmente e em perspectivas possíveis, ou não, de serem re-elaboradas no *habitus* em que os sujeitos estão inseridos.

⁶⁵ Aqui não vem ao caso o caráter de falseamento

Nesse sentido, Perelman (2004, p. 228) diz que, na relação entre ato-pessoa, entende-se por ato tudo o que pode ser considerado emanção da pessoa, ou seja, em seus discursos para outro. Logo, esses discursos serão tanto ações como juízos “modos de expressão, reações emotivas, tiques involuntários. Assim é que, concedendo valor a um juízo, formularemos por isso mesmo uma apreciação sobre o seu autor”. (PERELMAN, 2004, p. 228)

O juízo depreendido, pelo *Ethos* Especular da afirmação feita é de que há propostas, para a comunidade, que são melhores e outras que são piores. O estudo desvaloriza o homem a partir do momento em que não se reverte em bem simbólico mercadológico.

Leila, por exemplo, diz que não escreve, na entrevista, mas sim “faz cálculo”. Essa realidade tem uma significação em sua vida. Abaixo o trecho da entrevista:

TRECHO 11 – FRAGMENTO DE ENTREVISTA: EU ESCREVO MAIS CONTA

LÍLIAN- Ah!! Eu escrevo ((risos)) mais conta

E- Como é?

LÍLIAN- Eu faço conta ((ainda rindo)) cálculo

E- Cálculo

LÍLIAN- É/ fico calculando/ eu não escrevo muito não/ eu faço mais é cálculo/ o que vai sobrar o que não vai sobrar

Ela precisa saber quanto vai sobrar no fim do mês. A matemática é representativa na sua vida. Pergunta-se na entrevista, em seguida, se o que ela lê tem “relação” com sua vida. Ela responde:

TRECHO 12 – FRAGMENTO DE ENTREVISTA: NÃO HÁ RELAÇÃO

E- Existe relação entre o que você lê no seu dia-a-dia e o curso? Existe relação com o que você lê no seu dia-a-dia?

LÍLIAN- O que é que tem a ver?

E- Sim coisas que você lê no seu dia-a-dia você lê no curso tem alguma coisa a ver com o seu dia-a-dia? / Com o que você lê? Tem relação com o que você lê no seu dia-a-dia?

LÍLIAN- Não, não.

LÍLIAN- Só tem assim/ tem algumas coisas parecidas como::// hoje mesmo assim:::/ na aula de português que falou sobre::/ assim/ a comunidade/ foi isso só/

Essa foi uma das grandes preocupações do planejamento do processo das aulas. A escolha do texto é um elemento extremamente importante para o estabelecimento dessa relação vida-escola.

Além disso, a noção fantasmagórica⁶⁶ de que o Português é um item inatingível para a maioria dos sujeitos, pelo menos para aqueles das classes menos favorecidas, corrobora com a sensação de perda de tempo. Exemplos dessa sensação é encontrado em vários discursos e repetidos na escola, seja verbalmente, seja pelas práticas vigentes.

Quando se pensa, por exemplo, em trabalhar com a noção de argumentação, as atividades giram em torno de técnicas de “bem fazer”, que, no fim das contas, parecem não ter “valor”, a não ser no próprio meio em que é trabalhado como disciplina, ou seja, na escola.

Há um “Valor” – que aqui se prefere escrever com letra maiúscula, pois se trata de um bem simbólico, e, por isso, maquiado de significado relacional com o objetivo – nas atividades estipuladas como etapas de letramento (SOARES, 2004) que não extrapolam o próprio campo onde são desenvolvidas.

A escola, vista como “lugar à parte” da sociedade, comprova a eterna bipartição entre força/pensamento, ação/observação, ser/fazer.

⁶⁶ Emprega-se “noção fantasmagórica” no mesmo sentido já citado anteriormente, na introdução do trabalho, como discursos que “pairam” e se naturalizam como entes surreais.

Da afirmação de Perelman (2004, p. 320), quando esse diz que não se podem reproduzir mecanicamente os procedimentos de argumentação⁶⁷ se chega à conclusão que não se pode tentar reproduzir língua sem mecanizá-la. Ao se pintar o pano de prato e vendê-lo, transformando-o em Valor comerciável, a realidade do objeto estará marcada na realidade do sujeito.

Por outro lado, quando se trata a língua como bem irreproduzível na vida desse sujeito, a não ser no próprio nicho onde ela foi mecanicamente “construída” com fins de bônus escolares, o Valor é inversamente representado.

É exatamente na medida em que o saber escolar perde seu crédito, em que se encontra substituído por conhecimentos adquiridos em outro lugar e mais rentáveis, em que, portanto, não está mais tão ligado à lei de uma sociedade, que ele é mais facilmente visto como o artifício que oculta os conflitos mais “reais” da comunicação”. (CERTEAU, 1995)

Os discursos que envolvem esses sujeitos se repetem em seus desejos e os envolvem em paixão (desejo) somente por aquilo que lhes é permitido. “As paixões têm uma função intelectual, epistêmica; operam como imagens mentais: informam-me sobre mim e sobre o outro tal como ele age em mim (prazer/sofrimento)”. (MICHEL MEYER, p. XLII) O vetado é dado como subclasse e quase como favor, a ponto de fazer desconfiar quando um grupo de sujeitos batem a sua porta e dizem: vocês podem entrar e sentar, vamos pensar juntos, me ajudem a pensar com vocês. “Diante dos desejos infinitos, não há solução cabal. Há propriamente pactos, porque, no fundo, mais do que solucionar nossos problemas, mudamos de problemas”. (DEMO, 2005, p. 118)

O desejo, para Baudrillard (1991, p. 107), não existe, ele é hipótese da modernidade; uma outra hipótese, e essa da sedução, é que o desejo é um mito e

⁶⁷ O autor diz que “(...) não podemos reproduzir mecanicamente procedimentos de argumentação. Porque a intervenção do interlocutor e o papel global desempenhado por um argumento num contexto fazem que não seja possível pegar um esquema argumentativo e mecanizá-lo, sem o transformar inteiramente”. (PERELMAN, 2004, p. 320)

por isso pode ser representado em todos os signos, como maquiagem de uma falsa naturalidade.

A propósito da metáfora da maquiagem, ele diz que o ato de pôr nos lábios, no rosto, cores que a cobrem na sua “realidade” não é falseamento, não é ideologia. “O artifício não aliena o sujeito, mas altera-o misteriosamente”. Não é a maquiagem, pois, camuflagem. Ela é acontecimento, como o signo. Alienados, para Baudrillard, são os que não suportam a perfeição do acontecimento do “falso” e são os que se defendem pela repulsa moral. “Não há Deus por trás das imagens, e o próprio nada que elas encobrem deve permanecer secreto”. (BAUDRILLARD, 1991, p. 108)

As relações humanas são vistas aqui como forma de insinuação para determinado fim. Observa-se cada palavra dita como argumentos na constituição de acontecimentos, da vida. A argumentação proferida foca determinados propósitos flutuantes, como são flutuantes as constituições de pessoa. A tríade aristotélica *Logos*, *Pathos* e *Ethos* é revisitada com o propósito de subverter a ordem.

Como obediência teórica, parte-se do pressuposto que o *Ethos* é dialógico, conjugando à idéia de constituição de uma identidade, considerando o outro que está presente mesmo interiormente no “eu” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). A defesa de si é vista como defesa de si pelo outro por Discursos Envolventes.

A argumentação que se tem como inerente à língua é a própria condição de defesa e é *envolvente* pelo *Pathos* que suscita. Toda argumentação, conseqüentemente, toda palavra viva, visa a uma mudança das ações do ouvinte leitor. Perelman (2004, p. 34) diz que toda

argumentação visa, de fato, a uma mudança na cabeça dos ouvintes, trate-se de modificar as próprias teses às quais aderem ou simplesmente a intensidade dessa adesão, medida pelas conseqüências posteriores que ela tende a produzir na ação

Metodologicamente, procedeu-se dentro de um tipo de pesquisa que é a defesa de si pelo outro (no outro?), pois não mais se considera o pesquisador como ser superdotado, com super-poderes de visão, mas como aquele que

assume a polifonia na língua, no sujeito, enfim, na pesquisa. As “conseqüências” de que fala Perelman, na citação acima, aqui, não são consideradas “posteriores”, mas ocorrem mesmo no planejamento da fala, na postura tomada para se posicionar dessa ou daquela forma, visto que todo enunciado é prenhe de resposta (BAKHTIN, 2003). A primeira e a última palavra de uma enunciação já permite a visualização de todo o problema (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 125) porque ele já é previsto em sua formulação.

Pretende-se desenvolver dentro da discussão de *Ethos*, um questionamento a respeito do poder e do valor e do que vem a ser Discursos Envolventes, partindo-se da idéia de que o “poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e **daquele que as pronuncia**” (BOURDIEU, 2007a, p. 15).

3.3 Discursos Envolventes: visões de *Habitus*

Pretende-se discutir a noção de *Habitus*, já discutida em alguns momentos nesta tese, partindo da premissa de que o contexto revelado pela interpretação do sujeito pode ter uma outra dimensão como a de contexto pressuposto, novamente correlacionando-se com as categorias de *Ethos*, reveladas agora pela categoria de Discursos Envolventes.

A *visão do outro*, obtida pela representação interpretativa da coletividade, pode ser um fator preponderante na análise do ato ético das ações em sala de aula. A exemplo de um momento revelador dessa postura muitas vezes depreendida dos Discursos Envolventes, observou-se quando a aluna Andréia, ao ler a música Cidadão (conferir anexo), discute a relação entre pessoas do interior e pessoas da capital. Ela diz veementemente que, na capital, as relações são menos humanas. Na capital, segundo ela, “eles não querem saber de ninguém”, as pessoas são mais “egoístas”; já no interior, ainda segundo Andréia, as pessoas são mais “humildes e amigos”.

Abaixo, apresenta-se um trecho coletado das gravações em áudio das aulas. Andréia fala do sujeito representado na letra da música, expondo a sua opinião quanto a sentimentos que pressupõe das coletividades: interior e capital, ou seja as noções pressupostas de *Habitus*. O trecho é o seguinte:

TRECHO 13 – FRAGMENTO DE AULA (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)

Andréia- Ele ta sofrendo muito ele/ né? No sul/ São Paulo/ Rio já há uma diferença/ né?

Professora Susie- Qual a diferença?

Andréia - Com toda/ com toda dificuldade que ele tinha, né? No Norte, Nordeste/ mas

((silêncio))

Andréia- Mas é mesmo/ na capital (XXX) do interior. Na capital é mais individualista/ é mais egoísta/ o pessoal do interior é mais humilde, mais amigo, (XXX), já é diferente da capital/ pra/ o pessoal é mais família/ na capital/ é cada um por si/ acabou/ é uma selva mesmo/

Professora Susie- Você tá fazendo relação em lugar grande e lugar pequeno/ né? Porque /e aqui/ em algum momento aqui/ ele fala dessa [relação?

Andréia- [NÃO]

Professora Pérola - ((XXX)) ((falando com a professora Susie))

Professora Susie – Ela ta fazendo relação do lugar grande com lugar pequeno. ((respondendo a Professora Pérola)) Como é o Nordeste com relação o sul.

Professora Pérola – Você já foi em São Paulo?

Andréia- Não/ Eu to comparando aqui com Alagoas/ não só com São Paulo assim.

Mafalda – Chega no interior é uma diferença enorme// Capital em geral é cada um por si/ cada um num ta nem aí/ [...] quer nem saber/ (XXX)

[...]

Professora Susie - É isso que eu falei ela fez a relação entre lugar desenvolvido e lugar menos desenvolvido, MAS //aqui no texto::((respondendo a Professora Pérola))

Andréia – Foi uma coisa a parte / isso que eu falei foi uma coisa à parte, né? Não tava no texto, foi uma coisa à parte.

Professora Susie – No texto ele não fala especificamente capital e interior/

Professora Pérola – Essa pessoa veio de onde ((referindo-se ao texto))?

Andréia- Do norte/ do norte, né?

Apesar de longo, o trecho selecionado foi apresentado inteiramente para que fosse possível, na divisão a seguir, compreenderem-se os cortes dos discursos

anteriores e posteriores ao apresentado. A análise será feita por pequenos recortes selecionados.

Como primeiro destaque para a análise, tem-se:

TRECHO 14 – FRAGMENTO DE AULA: CAPITAL X INTERIOR (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)

Andréia- Mas é mesmo/ na capital (XXX) do interior. Na capital é mais individualista/ é mais egoísta/ o pessoal do interior é mais humilde, mais amigo, (XXX), já é diferente da capital/ pra/ o pessoal é mais família/ na capital/ é cada um por si/ acabou/ é uma selva mesmo/

Andréia defende uma idéia, a partir da leitura da música “Cidadão” (conferir Anexo), de que há valores diferentes na capital e no interior. Os valores que expões são estereótipos construídos culturalmente, em Discursos Envolventes porque “são as representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo, porque o envolve por dentro também”⁶⁸.

A exemplo da imagem construída pela aluna, na literatura, temos a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”⁶⁹. Esta fábula retrata reações diferentes a características comuns da cidade grande e da cidade pequena.

⁶⁸ Uma das perspectivas de Discurso Envolvente já apresentada anteriormente neste texto na definição do termo.

⁶⁹ Nesta fábula, o rato da cidade reclama da comida servida por seu amigo: o rato do campo. Então, esse último é convencido a ir para a cidade pelas promessas de seu companheiro. Chegando lá, há uma fartura de guloseimas, no entanto, todo o tempo os ratos tinham que se esconder dos humanos e tomavam vários sustos durante a refeição. O rato do campo chega à conclusão de que é melhor comer mal na tranquilidade do campo do que viver como o rato da cidade: na fartura, mas sempre com medo. (Fábula parafraseada de ESOPO, FÁBULAS. Martin Claret: São Paulo, 2005.)

Os dois “espécimes” desses dois diferentes contextos parecem defender o tipo de vida vivida por eles apontando como positivas e negativas às ações e acontecimentos do dia-a-dia.

O discurso de Andréia aponta os pontos negativos da cidade grande comparando-a com uma selva, por exemplo. Andréia diz que na capital é *uma selva mesmo*, ou seja, há um ciclo alimentar em que o predador sempre busca o seu correlato alimentar, um comendo o outro, num ciclo de vida necessário e cruel.

Argumentativamente, e em primeiro lugar, ela faz um paralelo entre individualista/egoísta x humilde/amigo, num segundo momento o paralelo é estabelecido entre família x selva. Ela estabelece figuras da idéia que ela tenta defender e, metaforicamente, traz a imagem da família como antônimo de selva. Lembra-se que na selva é cada um por si. Uma das professoras tenta provocar sua fala numa dúvida, mas é mal interpretada (segundo a professora) e parece que está avaliando negativamente a fala da aluna.

TRECHO 15 – FRAGMENTO DE AULA: AVALIAÇÃO? (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)

<p>Professora Susie- Você tá fazendo relação em lugar grande e lugar pequeno, né? Porque /e aqui/ em algum momento aqui/ ele fala dessa [relação? Andréia- [NÃO</p>

A pergunta faz com que a aluna se sinta atrapalhada. Bakhtin (2003) usa a imagem de uma ilha, para definir a enunciação. Ele diz que a enunciação é como “uma ilha emergindo de um oceano sem limites” (BAKHTIN, 2003, p.125). Ele, ainda usando a comparação, diz que as dimensões e as formas dessa ilha são dadas pela situação da enunciação e por seu “auditório”. Usando a imagem de Bakhtin, observe-se que Andréia significa a avaliação da professora. Nesse caso, a pergunta foi vista como uma forma de avaliação negativa. Talvez a pergunta, da maneira como foi feita, tenha dado essa impressão à aluna. Ela responde

negativamente ao questionamento, aumentando a voz inclusive. A negativa é para a primeira ou para a segunda questão da professora?

Em seguida, algo acontece com o foco da atenção em sala quando a Professora Pérola fala algo para a Professora Susie. Veja-se o trecho em que esse momento ocorre:

TRECHO 16 – FRAGMENTO DE AULA: MUDANÇA DE ATENÇÃO

Andréia- [NÃO
Professora Peróla - ((XXX)) ((falando com a professora Susie))
Professora Susie – Ela ta fazendo relação do lugar grande com lugar pequeno.
((respondendo a Professora Pérola)) Como é o Nordeste com relação o sul.

Ao que parece, a Professora Pérola não entendeu bem a relação feita, e a Professora Susie explica o que a aluna está fazendo:

TRECHO 17 – FRAGMENTO DE AULA: AFIRMAÇÃO

Professora Susie – Ela ta fazendo relação do lugar grande com lugar pequeno.
((respondendo a Professora Pérola)) Como é o Nordeste com relação o sul.

A mudança de foco interacional provoca uma ruptura para o desenlace do acontecimento, afinal de contas, a aluna faz ou não a relação lugar pequeno versus lugar grande?

A Professora Susie, pelo *Ethos* Especular, acredita que sim e, até, explica sem modalização: “Ela tá fazendo”, diz a professora, e não: “Ela parece estar fazendo”.

A pergunta seguinte: “Você já foi a São Paulo?” promoveria uma mudança de temática, no entanto a aluna não aceita a proposta e não responde a questão.

TRECHO 18 – FRAGMENTO DE AULA: QUESTÃO (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)

Professora Pérola – Você já foi em São Paulo?

Andréia não aceita a mudança temática, ela quer esclarecer sua fala:

TRECHO 19 – FRAGMENTO DE AULA: RESPOSTA (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)

Andréia- Não/ Eu to comparando aqui com Alagoas/ não só com São Paulo assim.

Andréia, pela dêixis⁷⁰ “aqui” marca bem sua posição. Não é “lá”, em São Paulo, que ela poderia ou não conhecer (ela não responde a pergunta, interessante perceber que retoricamente, dizer que nunca tinha ido, talvez desautorizasse sua fala).

Ela se sente autorizada pela sua intenção discursiva de se posicionar como autora de sua fala, “Eu to comparando aqui com Alagoas”, e quer ser responsável pelo que diz, tentando elucidar seu argumento, até defender.

Sua estratégia é tirar o foco de São Paulo, apesar de ter citado a cidade no início da fala do trecho grande, e dizer que, aqui mesmo, em Alagoas, lugar onde

⁷⁰ A dêixis é um elemento lingüístico que serve como nominalização de determinado referente, ou coisa no mundo, e que reflete não só o que é dado pela língua como sistema, mas também o que é construído nas relações sociais de uso de língua. Ou seja, mesmo que haja, entre as línguas, diferenças no uso dos pronomes e que esse uso não se restrinjam ao que se conhece na língua portuguesa, por exemplo, há a possibilidade de se observar em cada grupo lingüístico o que o dêitico revela das posições dos sujeitos que as usam, pois o dêitico é predominantemente contextual. O termo dêixis, de origem grega, significa “a ação de mostrar, indicar, assinalar” (LAHUD, 1979, p. 40). A dêixis “(...) é o modo pelo qual a relação entre língua e contexto se reflete nas estruturas das próprias línguas de maneira mais evidente [...], diz respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala (...)” (LEVINSON, 2007, p.65, grifo do autor)

todos estão no momento da interação, ocorre o que ela diz ser controvérsias de lugar pequeno e lugar grande.⁷¹

Nesse momento, um outro foco interacional se estabelece, pois Mafalda toma a palavra e a defesa de sua colega, como será visto logo abaixo

Andréia não poderia sair do tema antes de deixar claro o que pretendia com o paralelo que mostrou no início da discussão. Mas é lembrado que ela está na posição de aluna, mesmo que autorizada a falar por seus colegas, pois se percebe que uma das alunas veio em sua defesa, reiterando as características da capital:

TRECHO 20 – FRAGMENTO DE AULA: RATIFICAÇÃO (DIA 22 DE OUTUBRO DE 2008)

Mafalda – Chega no interior é uma diferença enorme// capital em geral é cada um por si/ cada um num ta nem aí/ [...] quer nem saber/ (XXX)

Para considerar o que Mafalda fez nesse momento discursivo, observe-se que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2002) diz que

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. (itálico do autor, p.132)

Bakhtin reitera a produção de sentido, no sentido de construção dialógica, metaforizada pela “faísca elétrica”, em que a faísca é o acontecimento lingüístico. O outro, nessa perspectiva, é imprescindível para a construção discursiva tanto pela relação concreta existente, quanto pelas relações subtendidas, trazidas pela

⁷¹ Não interessa, para o estudo, neste momento, se ela tem ou não razão na relação estabelecida. Em todo caso, é importante destacar que, aparentemente, a professora parece não aceitar a relação estabelecida, mesmo que, contrariamente ao que possa parecer, disse, ao ver as transcrições, que não foi o que aconteceu.

intersubjetividade e suas constituições sócio-culturais. Mafalda é “outra aluna” como Andréia e tem a intenção clara de construir a significação apresentada por Andréia dando tom de veracidade.

Aqui, intenção discursiva, na discussão que foi posta até agora, é um elemento preponderante para o entendimento do que vai se chamar de *Ethos* Especular.

Andréia, por fim, sucumbe à resistência da defesa de sua posição, promovendo um deslocamento de foco, ela diz que estava falando “uma coisa à parte”. Esse momento é muito intrigante para os estudos de *Ethos*. Sua fala, continua autorizada pela sua posição constituída, ela não “está errada”, apenas estavam falando de coisas diferentes. Sua intenção discursiva é uma meta-intenção pois ela a explica.

O deslize do foco, como Discurso Envolvente, autentica sua fala. Se estava falando de outra coisa, não há avaliação porque não há mais a conexão pergunta-resposta. Reestrutura a apresentação de si, ou seja, seu *Ethos* construído, permanece em consonância com seu *Ethos especular*, pelo menos para si.

3.4 *Ethos*/ato/ética: tríade constitutiva do discurso

Pretende-se finalizar a linha de pensamento da produção retomando as noções de *Ethos*, observando o discurso como ato responsável (BAKHTIN, S/D), ético. Abaixo, encontra-se a contextualização prévia do recorte selecionado para análise, como também a exposição de uma prévia interpretação do fato.

Outro momento de análise da constituição de *Ethos* ocorre no segundo semestre (na aula do dia 17-09-2008). Retoma-se o texto dado na aula anterior, discutia-se o tema: “preconceito”. Xênia, a autora do texto (ver anexo 4), tratava desse tema e argumentava a favor de determinado posicionamento. Logo abaixo do texto, no espaço do leitor destinado aos leitores de seu texto, *internautas* comentavam a matéria. O tema foi discutido em sala e os alunos expunham as opiniões, argumentando a favor ou contra à posição da autora do texto base. As

professoras pedem, após o debate do assunto, que os alunos busquem as inadequações dos textos escritos pelas pessoas que tinham comentado o artigo.

A professora Susie chama a atenção de Andréia, perguntando se ela já tinha feito a atividade proposta, ao perceber que ela não estava com o material aberto e sentava-se virada para uma das colegas. Andréia, pelo que se pode observar nas filmagens em vídeo das aulas, geralmente está com o corpo voltado para as professoras. Ela, sempre, ao iniciar a aula, posiciona-se na ponta da cadeira, totalmente atenta ao que se diz. O fato de não estar atenta desperta a atenção da Professora Susie.

Observe-se o trecho em que a professora pergunta pela atividade:

TRECHO 21 – FRAGMENTO DE AULA: CHAMANDO À ATENÇÃO (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)

Professora Susie- Andréia, você já deu uma olhadinha?
((Ela balança a cabeça afirmativamente.))
- Aí você observou? – insiste a professora Susie
Andréia - Observei. ((responde prontamente)) ((88s))
((Depois de 10 segundos))
Professora Susie - Pronto, Dulce? aí, o que foi que vocês::: que tipo de inadequação?
Andréia - Nesse primeiro comentário, logo no primeiro, eu observe:::i “matéria”, esqueceu do acento agudo; “você “ acento circunflexo, né?⁷²

A Professora Susie sempre tenta inserir Dulce nas discussões, ela é bem mais calada que Andréia. Na aula anterior, da mesma forma, a professora tentava incluí-la nas perguntas, virando-se para ela ou mesmo chamando-a pelo nome. Andréia, por outro lado, está sempre respondendo as perguntas e até mesmo se

⁷²Trecho que a aluna está comentando:

1. Apesar de ser um pouco tarde, esta eu revendo algumas revista que minha irma compra, e li a 2.materia a respeito do preconceito,eu gosteri da materia por achar que voce foi no ponto 3.importante e isso mesmo as pessos tem sim preconceito,nao vou generealizar mas que é uma 4.grande parte isso sim e verdade,a pessoa tem que ser muito ignorante para nao perceber que 5.vivemos num pais depreconceitos sim. prabens amiga, seu texto e importante e merece nosso 6.respeito. vc foi objetiva e verdadeira, e isso amiga doi nas pessoas que tampa o sol com peneira, 7.ou vive num mundo de faz de contas. parabens pela sua cronica
8.Comentado por: jose

sente autorizada a mudar de tópico, como se pode observar no fragmento seguinte:

TRECHO 22 – FRAGMENTO DE AULA: MODALIDADE DE ESCRITA (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)

Professora Susie -Acentuação. ((A professora conclue))
Dulce -Acentuação. ((A aluna confirma))
Andréia -Principalmente nesse:: nesse primeiro trecho a gente observa muito a ausência da acentuação. É. Como “matéria”.
((Nesse momento, a aluna Andréia muda o tópico da discussão, chamando à atenção para um trecho em que ela diz estar estranho, tirando o foco de Dulce))
Professora Ismália - É um erro, né? “eu gosteri da materia”?
Professora Susie- O que vocês acham, o que é que caberia aí? Gostaria, gostei?
Andréia -Gostei. ((Andréia responde muito rapidamente))
((A professora continua, olhando para todos os alunos)) Gostei da matéria?
((Os alunos concordam))

As discussões evoluem para a idéia de que a pressa poderia ter feito com que as palavras tenham sido escritas erradas, mas somente aquelas em que faltam letras.

A Andréia é a primeira que levanta essa hipótese, demonstrando conhecer a possibilidade de, na hora da digitação, pela pressa, uma letra poder ser suprimida. Ela argumenta a favor de quem escreveu. A professora ratifica o comentário, citando o exemplo: *prabens* e falando: “Pode ser pela pressa”.

Vejamos, na seqüência, o que a professora complementa, no momento em que discutem a pressa na digitação e a escrita no espaço da Internet.

TRECHO 23 – FRAGMENTO DE AULA: COMO NA INTERNET (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)

-Quarta, quinta linha “seu texto e importante” ((ela lê como se acentuado)), então sempre ela coloca um “é”((ela lê como o verbo, e não como conjunção)), mas sem acentuação. E como é na Internet, às vezes as pessoas fazem assim:

A professora escreve no quadro um exemplo de escrita que representa a acentuação no verbo “é”.

QUADRO 12 – “IMITANDO A LOUSA”

EH

A professora, após escrever no quadro, continua a explicação, dizendo que há modos de escrita que cabem nesse campo de atuação *linguagreira* que é a internet.

TRECHO 24 – FRAGMENTO DE AULA: COMPREENSÃO E ESCRITA (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)

Professora Susie - Para dizer que essa pronúncia é aberta., mas nesse caso ela não usou nada,
Andréia - Mesmo assim entende, né? ((fala Andréia, rápido))
Professora Susie - É / MAS, quem escreve não deve contar que o leitor vai entender.
Andréia – É.
Professora Susie – Da maneira como ele ta escrevendo. Ele deve::escrever/
Andréia – Corretamente ((responde rápido))
Susie- Ham, ham ((confirmando))
((tosse))
Professora – E AINDA, essa palavra aqui Ó::

Andréia argumenta com a professora dizendo que, mesmo sem ter escrito o “e” sem acento, as pessoas entendem.

É interessante notar que, mesmo que o ambiente seja de concordância desde o início da aula, há trechos em que a professora analisa a fala do aluno e se posiciona didaticamente no que se refere ao processo de escrita.

Um dos princípios que foram levantados, nessa aula, diz respeito ao processo de se levar em conta o leitor durante a produção de um texto. Não exposto de forma teórica, como se encontra comumente em manuais de produção, mas com exemplos concretos. A professora marca sua fala de contraposição com o uso da adversativa, levantando a voz. “MAS/ quem escreve não deve contar que o leitor vai entender”.

A professora Susie continua a leitura, apontando as inadequações, às vezes, outras, incitando para que os alunos apontem.

O interessante, até esse trecho da aula, é que Andréia é a única aluna que até aquele momento falava. Ocorre, em seguida, a intervenção da Professora Ismália que chama a atenção da Professora Susie para a fala de Dulce.

TRECHO 25 – FRAGMENTO DE AULA: COMO NA INTERNET 2 (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)

Professora Ismália – Dulce respondeu.
Professora Susie – Oi? ((dirigindo-se para Ismália))
Professora Ismália- Dulce respondeu. ((Olha para Dulce))
Professora Susie- Foi Dulce?
Dulce- “Tampam”.
Professora Susie – Por que é “tampam”?
((Dulce volta a ficar calada.))

Andréia responde e volta a ter os maiores turnos na sala de aula. Aqui poderia ter sido revista a forma como se respondeu à intervenção de Dulce, talvez sem introduzir uma pergunta a ela diretamente, mas novamente ao grupo. Isso foi discutido na reunião do dia 24 de setembro e se pensou em rever como seria feita a contra-resposta ao que Dulce falasse de agora por diante.

Dando seqüência à análise, observou-se que a professora passa, então, para o segundo comentário. E pergunta:

TRECHO 26 – FRAGMENTO DE AULA: INTERLOCUTORA DIRETA (DIA 13 DE AGOSTO DE 2008)

-Então?/ Desse segundo comentário? Vocês observaram alguma coisa?
- Observamos. ((Responde Andréia))

Ressalta-se que a professora tenta sempre incluir os demais alunos na discussão com o uso de “observaram”. Percebe-s’e, como foi dito, que o corpo de Andréia está sempre voltado para a professora. Ela é a interlocutora direta na interação de sala de aula. A aluna responde à intenção de inclusão dos demais, respondendo “observamos” e não: “observei”.

Na aula do dia 10 de setembro, Andréia tinha sido a única aluna a trazer um poema pedido, mas, mesmo assim, a professora Susie sempre tenta fazer com que os alunos participem e interajam entre si:

Na nota de campo, apresentada a seguir, observa-se:

TRECHO 27 – NOTAS DE CAMPO: O caso de Andréia

Ninguém mais trouxe poemas, como havia sido combinado, então a Professora Susie, após discutir um pouco sobre a atividade, entrega a letra da música. Pede para que os alunos observem se há alguma relação temática com o poema “Meninas de Botafogo”, que tinha sido lido na aula anterior. **Como Andréia sempre está respondendo, para que não fique uma aula direcionada a interlocução de apenas duas pessoas, Professora Susie usa novamente aquela estratégia interessante de pedir para que uma pessoa conte à outra o que ela está pedindo.** Os alunos lêem, enquanto as professoras Pérola e Susie conversam. Em seguida, Andréia aponta a relação.(Notas de Campo)

Abaixo, a microcena em questão:

TRECHO 28 – FRAGMENTO DE AULA: INTERAÇÃO (DIA 10 DE SETEMBRO DE 2008)

Andréia - Olha/ essa música tem relação com o poema/ né? Essa música tem/
Professora Susie – O quê?
Andréia - A pobreza.
Professora Susie – No caso onde tinha pobreza em relação ao outro poema?// Você pode falar com Dulce/ já que Dulce não tava.
Andréia – A/a::: ((ela relata a relação falando da condição de mulher sem marido do poema anterior))

A professora tenta estabelecer vínculos em sala. Será desenvolvida essa discussão a partir da idéia da importância em se assumir a coletividade em sala de aula como fator preponderantemente estimulador da construção da aprendizagem.

3.5 Análise das Entrevistas: o Valor

Nesse campo se estenderá à discussão, já proposta no capítulo anterior, da categoria *Ethos* Dito e Discursos Envolventes. Pretende-se, pela análise do corpus instituído por sete entrevistas, defender que, mesmo sabendo que para se representar no discurso, “não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si”. (AMOSSYb, 2005, p. 9), esse ato também é revelador de valores, crenças, enfim, de construção do *Ethos*.

Neste tópico se desenvolve a análise do *Ethos* Dito, depreendido principalmente nas entrevistas efetuadas com duas alunas. Ambas são irmãs e foram as primeiras a participarem das entrevistas, esses foram os principais motivos do recorte feito (em anexo encontram-se as entrevistas integralmente).

Essas foram feitas, como dito no capítulo da metodologia, no primeiro e segundo semestres da pesquisa e, para o recorte, foram consideradas as entrevistas efetuadas no primeiro semestre.

3.5.1 Contexto da Entrevista e contexto da vida na comunidade

Como já foi dito, foram escolhidas duas das sete entrevistas efetuadas no primeiro semestre, por representarem uma maior aproximação de *Habitus* em duas perspectivas: a aproximação das entrevistas (primeira e segunda cronologicamente) e por serem irmãs.

As entrevistas foram feitas na Praça Dois Leões, no bairro do Jaraguá, por decisão dos alunos e das pesquisadoras. As professoras sugeriram que elas fossem feitas nas casas dos alunos, no entanto, eles não aceitaram. Um aluno perguntou para uma das pesquisadoras se ela queria conhecer o “Castelo de Greyscow”⁷³ dele. Sua ironia em relação à própria moradia denota a depreciação de sua condição e de toda comunidade. A questão da moradia, como já foi dito anteriormente, é um assunto permanentemente levantado na sala de aula, devido ao fato de os moradores da Vila dos pescadores estarem passando por um processo de cadastramento para serem transferidos dali, provavelmente para outro bairro da cidade chamado Pontal.

Há opiniões divergentes quanto à situação: alguns querem o deslocamento, outros não.

Nas entrevistas de ambas, é interessante perceber como apresentam diferentemente o Valor em relação ao local onde residem.

Abaixo, estão os trechos das duas alunas em comparação:

⁷³ Castelo de He-Man, personagem de desenho animado de muito sucesso na década de 1980.

QUADRO 13 – MESMOS SEGMENTOS DISCURSIVOS?

Leila	Lílian
<p>E- O que você acha de morar / morar aí / aí na comunidade da vila dos pescadores?</p> <p>LEILA- Eu gosto / eu gosto de morar aí.</p> <p>E- Por que você gosta?</p> <p>LEILA - Por causa do bairro mesmo / não é por causa do-do ambiente assim mesmo é ruim/ né? Por que é barraco / aquelas coisa tudo ruim mas // a rua assim/ / o bairro / ele é muito valorizado / as pessoas assim / até / a casa aqui / que vende por aqui / são muito cara também / um bairro muito valorizado / já onde minha mãe mora / que ela perto daí ganhou uma casa / é:: casa / mas é mesmo que tá morando numa favela / a gente não se sente morando numa favela porque tem tudo / aí ninguém passa fome / porque passa fome quem não tem coragem de trabalhar porque tudo que a gente inventar de vender vende / é:: trabalha com peixe camarão / não tem / só se for preguiçoso mesmo / agora já lá em cima não tem um trabalho / pra quem não tem assim / muito estudo / tem muita gente lá em cima / lá no Benedito mesmo/ que tá passando necessidade / não tem como trabalhar porque também é um bairro grande / o Benedito e é muito violento pior do que aí/</p>	<p>E- Tá/ E o que você acha de ser morador/ daí/ da/ onde você mora/ o que você acha de morar lá?</p> <p>LÍLIAN- Eu acho bom/ tudo é bom/ só tem::: uma coisa que assim é que é ruim o próprio assim/ a nossas casas/ né? Porque não podemos fazer nada/ não podemos aumentar/ diminuir/ nem fazer do jeito que a gente quer porque não é um terreno próprio/ é um terreno que praticamente assim::: considerado assim invadido/ né? Porque::/ eu não entendo muito bem sei que eu nasci e me criei aí/ desde pequenininha/ minha mãe mora aí. Muita gente já foi indenizada/ já receberam casa/ porque as primeiras pessoas que receberam as casas moram ali próximo a balança moram ali naquela terra/ as minhas tias/ os meus tios mora ali/ outra parte mora aí no verde/ aí no lado/ minhas tias/ meus tios tudo mora aí. E:: ficou esse resto aí desse pessoal/ mas/ assim é uma coisa assim que não é pra morar/ agora:: é ruim porque não é provisório.</p> <p>LÍLIAN- É</p> <p>E- Não é provisório/ assim não é permanente</p> <p>LÍLIAN- sim/ não é permanente. A gente mora lá/ mas não sabe até quando. Podendo sair hoje amanhã/ daqui a dois/ três anos/ ninguém sabe.</p> <p>E2- Ô/ já que você está lá desde pequena/ né?</p> <p>LÍLIAN- É/ eu já tenho 26 anos/ né?</p>

	<p>Vou fazer 27.</p> <p>E- Vai ver que daqui a 26 você ainda vai estar aí/ né?</p> <p>LÍLIAN- Espero que não.</p>
--	---

É possível perceber as diferentes posições das irmãs em relação ao Valor do lugar. A noção de Valor, em Bourdieu (2007), está ligado às relações de ordem simbólica. Esse autor fala de uma imposição e de uma arbitrariedade na lógica da ordem simbólica pela unificação de lógicas, por vezes, até contrárias. Esse elo é imposto devido ao processo de naturalização que os discursos de uma ordem estruturante estabelecem, ou seja, os Discursos Envolventes.

Os Discursos Envolventes são dispositivos dessa ordem simbólica. Para Leila, há, pelo menos, dois espaços a se considerar: o que ela chama de “ambiente” e de “bairro”.

TRECHO 29 – FRAGMENTO DE ENTREVISTA: BAIRRO E AMBIENTE

<p>Por causa do bairro mesmo / não é por causa do-do ambiente assim mesmo é ruim, né? Por que é barraco / aquelas coisa tudo ruim mas // a rua assim/ / o bairro / ele é muito valorizado</p>

Ela se integra ao bairro e considera o valor desse e se desloca do “ambiente” que, segundo ela é tranquilo, diferentemente do que diz a irmã. Como discurso envolvente, a violência que existe na fala de uma e não existe na fala de outra parece ser o dispositivo argumentativo da constituição de *Ethos* de ambas.

QUADRO 14 – COMPARAÇÃO: ATÉ TARDE DA NOITE?

LEILA	LÍLIAN
<p>E- Aí não é violento não?</p> <p>LEILA A gente fica até tarde da noite / 2 horas da manhã / três / fica com a porta aberta / fica conversando / fica até tarde / não tem essas coisas não/ ladrão tem / né? / agora tá tendo ladrão// mas / as vezes/ assim:: / la os ladrões assim são mais de fora que de lá mesmo/ de onde a gente mora/</p>	<p>E- Vai ver que daqui a 26 você ainda vai estar aí/ né?</p> <p>LÍLIAN- Espero que não.</p> <p>E- ((risos))</p> <p>LÍLIAN- Porque eu não quero continuar morando aí</p> <p>E- Por quê?</p> <p>LÍLIAN- E outra porque também fica visado devido a muitos traficantes que frequentam aí/ antes não tinha isso, antes a gente ficava até duas, três da manhã aí na porta/ rindo brincando e tudo mas hoje em dia/</p> <p>E- (xxx) Você quer dizer antes assim da época tal::</p> <p>LÍLIAN- Antes quando eu era criança na época que eu era criança até meus quinze anos era assim/ era tudo bem até meus 15 anos/ hoje em dia tem boca de fumo aí tem tráfico tem/tem/mesmo/ tem:: assim::/ é é/ o usuário tem quem vende? tem e vários/ quase todo final de semana a polícia bate aí/ mas o que é que se pode fazer? se:: tudo na vida muda (é isso) vai mudando/ mudando</p>

Interessa perceber que o segmento discursivo é mesmo: a imagem de ficar a porta de casa até de madrugada. Ambas utilizam a mesma imagem, mas a

interpretam de modos diferentes. Segundo Leila, é possível fazer isso, segundo Lílian, não. O “ruim”, para Leila, é o fato de as casas serem barracos. A imagem de casa é degradante por ser “barraco”, mas a terra, segundo ela, tem valor. Lembre-se, aqui, que houve a negativa, por parte dos alunos, para que as entrevistas fossem feitas em suas residências e, um dos alunos, cita até um castelo de desenho animado como comparação irônica de sua situação.

A questão acima foi mais uma que trouxe para este texto noções sociais que, pelos Discursos Envolventes, podem ser ora naturalizadas ora desconstruídas. O contexto, aqui representado em alguns momentos como *habitus* social, foi mote de algumas reflexões teóricas à respeito dos fenômenos linguístico-discursivos. A constituição de *Ethos* também passou pelo processo de discussão teórica; ambas as problemáticas foram apreendidas de uma situação de Pesquisa-ação com Comunidades carentes da cidade de Maceió, como já foi especificado ao longo do trabalho. A seguir, finaliza-se essa investigação, pelo menos no âmbito de uma produção escrita, com conclusões e propostas de encaminhamentos possíveis de serem considerados em sala de aula de Língua Portuguesa como língua materna.

CONCLUSÃO

Algumas considerações foram pontuadas como nortes de discussão teórica nas análises apresentadas nesse estudo. A primeira delas relaciona-se com a questão do reconhecimento da importância da reformulação teórica das pesquisas que envolvem sujeitos sociais que, por serem sociais, estão em permanente reformulação de expressões culturais.

Essa postura, já defendida em campos de estudo como o da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1997, 2006a, 2006b; RAJAGOPALAN, 2003, 2004; ZOZZOLI, 2002, 2006, 2008), influencia diretamente nos encaminhamentos propostos em estudos inseridos na pesquisa qualitativa por proporcionar, ao pesquisador, certa autonomia diante dos fenômenos observados.

Uma outra consideração, formulada no período de análise dos dados, foi a importância da relação cultural-contextual no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna, associada à própria constituição do *Ethos* do sujeito. Essa última consideração foi mote de vários momentos de discussão entre as três professoras envolvidas e resultou (e resultará) em novas práticas de atuação. Em trecho da reunião do dia 11 de abril de 2008 (gravado em áudio), por exemplo, uma das professoras (a orientadora do projeto) demonstra estar preocupada com um provável distanciamento ao comentar: “Estamos muito fora da comunidade”. Uma das propostas de aproximação foi o questionamento direto, em sala de aula, do que existe em serviços de saúde, educação etc no local em que vivem. Essa prática ocasionou diversas discussões e culminou na decisão de uma visita ao museu da cidade, que relata um pouco da história de Jaraguá (MISA- Museu da Imagem e do Som).

Os alunos tiveram que expor o que lhes interessou na visita, na aula seguinte, e trouxeram pesquisas que foram solicitadas pelas professoras. No dia do relato oral, uma das professoras pergunta se o tema foi interessante. Prontamente uma aluna responde que, bem diferente do que se vê na escola, ocasião em que professores escrevem no quadro e os alunos copiam nos cadernos, a atividade proporcionou “alegria”.

O que vale a pena ser destacado não é a visita por si só, mas o trabalho feito de forma coerente com a proposta de interligação entre o que se *vive realmente* e o que se constitui teoricamente em sala de aula em relação à língua materna.

Nesse sentido, Bakhtin (s/d, p. 19) fala da cisão que ocorre entre *conteúdo* - visto como construção teórica - e *sentido* – relacionado ao *ato-atividade* - e revela a impossibilidade da união desses dois campos em um trabalho meramente de sobreposição.

E é em conseqüência disso que o ato dado perde sua validade e anuidade de seu real devir e auto-determinação. Este ato é verdadeiramente real (ele participa do Ser-evento único) apenas em sua inteireza. Apenas esse ato *inteiro* está vivo, existe completa e inescapavelmente – vem a ser, é completado. Ele é um participante real vivo no evento em processo do Ser: ele está em comunhão com a unidade única do ser em processo.

A vida real de que Bakhtin fala relaciona-se não só a interesses, temáticas, grau de formalidade no uso da linguagem em contextos diferentes, extrapola a isso tudo e faz remissão aos eventos nos quais os sujeitos estão verdadeiramente inseridos. Por defender essa tese, é que se decidiu também (decisão tomada em reunião entre as professoras pesquisadoras), diferentemente do que foi feito no primeiro semestre, matricular os alunos dentro da comunidade. Essa ação foi feita em duas etapas, uma na comunidade da Vila dos Pescadores, outra na Comunidade do Verde. Muitos dados de pesquisa foram coletados, nessa etapa, principalmente devido ao contato direto que se teve com o grupo de sujeitos envolvidos.

Como se pode observar, as etapas de pesquisa foram se articulando a medida em que os fenômenos iam surgindo e outras foram necessárias como resposta de caminhos próprios da situação encontrada.

Buscou-se, nessas etapas de pesquisa, definir categorias de análise dos fenômenos observados. A categoria *Ethos* foi apresentada a partir de algumas discussões teóricas e, dessas discussões, foram elaboradas três categorias distintas e, ao mesmo tempo, complementares: *Ethos Construído* *Ethos Dito* e

Ethos Especular ou Regulador. As análises demonstraram alguns momentos em que, por exemplo, o *Ethos Especular* redefinia momentos interacionais em sala de aula. A retomada da categoria, como item constitutivo da tríade *Ethos/ato/ética*, nos últimos capítulos, bem como a inserção da concepção Discursos Envolventes confluem para a certeza de que é preciso repensar as práticas em sala de aula, retomando os novos elementos que são apresentados na cultura, na política, na economia. Desse modo, a necessidade da discussão ética se torna imprescindível na visão valorativa do mundo, situação em que o Valor Simbólico é re-significado e, às vezes, “naturalizado” por propósitos de dominação e marginalização do outro.

Em relação à linguagem – seus usos e abordagens de ensino –, considera-se que a ética é um dos importantes parâmetros para a recondução de situações de estratificação dos Valores dos acontecimentos dos fatos de mundo, logo de língua. Moita Lopes, a esse respeito diz que as “normas e valores refletem posições discursivas específicas”. (MOITA LOPES, 2006, p.103).

A discussão de Valor e Discurso Envolvente pretendeu ser o elo das duas noções já apresentadas anteriormente neste trabalho que culminou na discussão da noção bakhtiniana de Ato Responsável (s/d). Persuade-se o sujeito, seduzindo-o também, construindo o *Ethos* regulador. A sedução é instrumento do pathos. Retomando o caso citado das cenas captadas em vídeo, observa-se uma preparação de resposta à fala de uma professora, como estratégia de Discurso Envolvente, re-elaborado em estratégias linguísticas de busca de adesão, eticamente elaborada pela tentativa de aproximação interacional e modalização.

O trabalho com o sentido em sala de aula se espreita não só nos trabalhos com a língua, propriamente dita, em estado dicionarizante ou gramatical. Esse trabalho resulta de um sentido maior, que é o do motivo de estar ali, sentado em frente a um professor.

Dentro dessa problematização, os Valores são dados também implicitamente, pelo *habitus* vivenciado, nas normas convivência. Ao se falar, por exemplo, considera-se, em determinadas culturas, que se deve falar um de cada vez, que não se deve tratar de determinados temas em sala etc.

Pelo *habitus*, o Valor é estipulado em pequenas ações em sala de aula, por exemplo, ao se presumir que não se deve copiar do colega a resposta de uma atividade, as normas são significadas num movimento de sentido.

Dentro dessa perspectiva, o que está fora do sentido é percebido como “errado” por grupos que desejam a homogeneização de respostas que autorizem suas práticas, às vezes excludentes.

Os sentidos possíveis de um texto, na década passada (e ainda na década em que vivemos), comumente eram dados, nos livros didáticos, na forma de “a resposta correta”. Hoje é possível se ver a indicação de “resposta pessoal” nos livros, mas o professor não sabe o que fazer com a “resposta pessoal” porque se é pessoal, ora essa, é pessoal! E são tantas as respostas, porque são tantos os alunos (às vezes 60), que o “visto” é uma boa solução. Mas, percebe-se que “o sentido” é o mesmo: não mexa com eles, deixem que ora repitam o livro, ora elaborem suas próprias respostas que não serão lidas!

Nesse sentido, é sempre o mesmo Valor: eu pergunto, você responde. O inverso, nunca! Agir com ética é agir com ela mesma (SOUTO MAIOR, 2007). Não poderia ser o “mesmo sentido”, teria que ser os outros possíveis, desestabilizadores, que transmutem, às vezes, o *Ethos Especular ou Regulador*. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dizem que há uma *intenção* no ato argumentativo. Ele é direcionado a uma ação precisa, a ser desencadeada no auditório (leitor/ouvinte), com o propósito de excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo a desencadear uma adesão, o *Pathos*.

Pela paixão, os valores que são dados como eternos e atemporais são características do relacionamento interpessoal, de perpetuação da sociedade.

Cada sociedade possui instituições e prevê cerimônias que favorecem a comunhão social, o culto dos heróis e dos sábios que constituem os modelos reconhecidos, a transmissão, mediante a educação das crianças e dos adultos, dos valores aprovados. (PERELMAN, 2004, p. 305)

Neste estudo, vale destacar a importância da preocupação com o trabalho contextualizado. Desenvolvendo um trabalho junto a esses alunos, partiu-se da

pressuposição de que a multiplicação dessa postura, argumentativa e ética, será, de alguma forma, refletida nas práticas futuras desses sujeitos, ou pelo menos considerada.

Foi importante, acima de tudo, tornar os alunos sabedores do processo de pesquisa em que estavam inseridos. Eles participavam da elaboração do próprio saber. Segundo (LÜDKE, 2005, p. 115),

Seria altamente recomendável que esses futuros professores tivessem em sua formação oportunidades de contatos com pesquisas e pesquisadores, por intermédio de seus próprios professores, que não fossem meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabora e reelabora a cada momento, em toda parte.

Como as atividades foram elaboradas a partir do processo observado no decorrer das aulas, elas seguiram o objetivo de suprir as lacunas que iam surgindo e isso fez com que o trabalho fluísse de maneira concatenada. Com isso não se quer dizer que não haja momentos em que se deva privilegiar a memorização ou o ato mais “inconsciente” das ações. Entende-se, junto com Demo (1993, p. 98), que

Não se espera que o aluno adquira condição tamanha de autonomia, que possa, por exemplo, construir os axiomas matemáticos, refazer a filologia da linguagem, recriar sozinho as leis físicas e a composição dos produtos químicos. Sobretudo, na escola básica, a meta é reconstruir o conhecimento, em sentido participativo/constutivo. Até “decorar” cabe em circunstâncias específicas, como na tabuada, no alfabeto, nas datas importantes.

Ao mesmo tempo em que se efetivava uma ação, buscou-se, neste estudo, observar os fenômenos que se mostravam à luz de uma interpretação ampla do processo que se presenciou. Como exemplificado na fala supracitada de Demo, é de se supor uma tentativa de desautomatização dos processos de aprendizagem. Essa prática é o verdadeiro objetivo de se pensar ensino e aprendizagem como forma de se viabilizar o desenvolvimento de uma autonomia relativa (Zozzoli, 2006). O contrário desse acontecimento se revela quando há a dissociação cada vez mais forte entre o discurso e a realidade objetiva.

Dentro desse quadro, as constituições de *Ethos* são os encontros da problematização dos valores éticos (e por isso meta-éticos) com as conseqüências

possíveis desses valores com a realidade. Dessa forma, se justifica que a visão de Valor é fundamental na consideração da constituição do *Ethos*, visto que é parte integrante de sua efetivação. Por exemplo, no trabalho da leitura da letra da música em sala de aula, foi preciso observar como a aluna e a professora tratavam de incorporar certos aspectos considerados persuasivos em suas falas.

O professor tem a possibilidade de direcionar sua prática para o reconhecimento das constituições de *Ethos* do sujeito por diversos fatores. Se o professor conhece os mecanismos pelo qual a estrutura histórica-social está em diálogo com sua prática, cada contexto indicará, a esse sujeito, sua possibilidade de ação no mundo para determinado fim. Não se trata de estipular formas de agir, mas, sobretudo de se questionar a que objetivos o trabalho efetivado responde. A finalidade e ação se reclamam mutuamente, numa relação que pode encaminhar práticas pedagógicas-lingüísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e prática. [1973] In: MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: Luzes e sombras*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. (Parte II – Antologia)

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Marr. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AMORIM, Marília. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, Maria Teresa et al (orgs) *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2004.

AMOSSY, Ruth. O *Ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth.(org.) *Imagens de Si: a construção do Ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005a.

AMOSSY, Ruth. *Introdução*. In: AMOSSY, Ruth.(org.) *Imagens de si: a construção do Ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005b.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Avanços no conhecimento etnográfico da escola* In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa no cotidiano escolar* In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

AQUINO, Zilda Gaspar O. de. *O espaço da argumentação no ensino da língua materna*. In: SILVA, Elisa Ramos da.(org.) *Texto e Ensino*. Taubaté, Sp: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Prefácio e tradução de Michel Meyer. Introdução, notas e tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de BAKHTIN, Mikhail. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, s/d.
- BAKHTIN, Mikhail, *Questões de literatura e de estética*. A Teoria do Romance. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo : HUCITEC, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. São Paulo: Liber, 2006.
- BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- BAUDRILLARD, Jean. *Senhas*. Tradução de Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na Comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Vários tradutores. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 10 ed. Tradução de Fernando Tomaz (Português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.
- CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalho de LINGUÍSTICA Aplicada, no- 23, jan/jun. 1994. Campinas (SP)
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *O simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Leda Maria Braga (orgs). *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A cultura do plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHAMPAGNE, Patrick. A visão Mediática. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

CHAMPAGNE, Patrick. Uma família Integrada. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

CHAUÍ, Marilena. *Público, privado, despotismo*. In: NOVAES, Adauto. *Ética: Vários autores*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

DESCARTES, René. *Discurso do Método e Regras Para a Direção do Espírito*. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, verão de 2003.

DEMO, Pedro. *Introdução á metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. *Saber Pensar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DOSSE, François. *O império do sentido*. A humanização das ciências humanas. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

EGGS, Ekkehard. *Ethos Aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY, Ruth.(org.) *Imagens de Si: a construção do Ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Teresa et al (orgs) *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade In: VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. A teoria crítica ontem e hoje. In: MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: Luzes e Sombras*. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2005.

HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*. Tradução de Hilde Cohn. Tomo 1. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org) *Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campina, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFFA, Vilson J. (org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth.(org.) *Imagens de Si: a construção do Ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCONDES, Danilo. Sentido e relevância da ética. In: MARCONDES, Danilo (org.). *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática. 2000.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de Textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campina, SP: Mercado de Letras, 1994.

MEJÍA, Marco Raúl. *Transformação Social*. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHALISZYN, Mario Sergio e TOMASINI. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 3. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora, 1997, 17 – 33.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org.). *Por uma LINGUÍSTICA Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006a.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Uma Linguística Aplicada, mestiça e ideológica. (Introdução) In: _____ (org.). *Por uma LINGUÍSTICA Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006b.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MUSSALIN, Fernanda. Uma abordagem discursiva sobre as relações entre *Ethos* e estilo. In: MOTTA, Ana Raquel. e SALGADO, Luciana. *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia*. Das origens a idade moderna. Tradução de Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2005.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (orgs). *LINGUÍSTICA Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP. Pontes Editores, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. Uma LINGUÍSTICA Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma LINGUÍSTICA Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERELMAN, CHAÏM. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, Chaïm e Lucie. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATIN, Crhristian. *Argumenter*. Thèse, Université de Bruxelles, Paris: CNDP, Fiche nº 3, 1987/1988. (mimeo)

PORTINE, Henri. *L'Argumentation écrite: expression et communication*. Paris : Hachette, 1983. (p. 11-17)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma LINGUÍSTICA crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer LINGUÍSTICA aplicada em perspectiva sócio-histórica In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma LINGUÍSTICA aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROSENBLAT, Ellen. *Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos* In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUSS, Jacqueline. *Pensamento ético contemporâneo*. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1999.

SGRECCIA, Elio. Reprodução assistida: questões de bioética e de ética da política. <http://www.pucsp.br/fecultura/0411bioe.htm> VISITA: 9 de março de 2007, às 15h33.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e Mediocridade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Elisa Ramos da. *O desenvolvimento do pensar crítico no ensino da língua materna: um objetivo de natureza transdisciplinar*. In: SILVA, Elisa Ramos da. (org.) *Texto e Ensino*. Taubaté, Sp: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SILVEIRA, Nádia Mara da. *A persuasão no discurso argumentativo de sala de aula*. Tese de doutorado, Maceió, UFAL, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceito chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

Souto Maior, Rita de Cássia. *Argumentação, ética e emancipação em sala de aula: uma pesquisa-ação*. Dissertação (mestrado em Letras e Lingüística : Lingüística). Universidade Federal de Alagoas. Maceió: 2007.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega. A leitura na escola (I). In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o ensino)

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa — O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. IN: MARINHO & SILVA, Marildes e Ceris S.R. da (orgs). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil —ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org) *Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campina, SP: Mercado de Letras, 1995.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

MICHALISZYN, Mário Sérgio e TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONET, Ivo. *Em defesa do futuro*. Maceió: EDUFAL, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALL, Álvaro L. M. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VIGNER, Gerard. Técnicas de Aprendizagem da argumentação escrita. In GALVES et all. (orgs) *O texto: Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura e Produção de Textos: Teorias e Práticas em Sala de Aula*. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org.) *Revista Leitura* nº 21 (jan/jun 1998) Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura e produção de textos: Teorias e práticas na sala de aula*. In: *Leitura*. Número temático: Sala de aula de Língua/ Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Letras - CHLA. Nº 21 (jan./jun de 1998) Maceió: Imprensa Univeristária, UFAL, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Compreensão e Produção Responsivas Ativas: indícios nas produções dos alunos* in: *Ler e Produzir*. Org. Rita Maria Diniz Zozzoli – Maceió: EDUFAL, 2002

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas*. Texto apresentado no GT de LINGUÍSTICA Aplicada de 2005 da Anpoll.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz, *Atividades de Produção em sala de Aula e dificuldades dos alunos na busca de uma autonomia relativa*. In: Congresso Internacional da ABRALIN, 4, 2006. (mimeo)

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção escrita em língua materna e em língua estrangeira* : interfaces, Mimeo, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas*. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A indústria cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada*. Tese de doutorado. 1998.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
GRUPO DE PESQUISA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Eu, _____, dou minha permissão para que os membros do grupo de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas usem as informações obtidas, para fins específicos da pesquisa científica, durante os trabalhos efetuados no projeto de ensino e aprendizagem de línguas realizado por esse grupo de estudos, pelas Casas de Cultura Britânica e Luso-brasileira, com apoio do SEBRAE.

Entendo que minha privacidade será respeitada com uso de um código ou pseudônimo nos relatórios de pesquisa e subseqüentes publicações e quaisquer outros documentos que vierem a ser produzidos.

Atenciosamente,

Nome do sujeito de pesquisa

Maceió, ____ de _____ de 2007

Anexo 2 – Letra de Música

Cidadão
Letra: Lúcio Barbosa

Trabalho do dia 10/09/08

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
e me diz desconfiado, tu tá aí admirado
ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
eu nem posso olhar pro prédio
que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
por que que eu deixei o norte
eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
tinha direito a colher
Tá vendo aquela igreja moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá sim valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
e o padre me deixa entrar

Foi lá que Cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
e na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
e na maioria das casas
Eu também não posso entrar

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/ze-geraldo/cidadao.html>, acessado no dia 13 de agosto de 2008.

Anexo 3: Artigo de Opinião

Preconceito, eu? Imagine...



As pesquisas mostram que o brasileiro não é preconceituoso. Pura mentira! As pessoas só dizem isso para “sair bem na foto”

Gente, tá tudo muito bom, mas a verdade é que não se pode confiar nas respostas dos brasileiros às pesquisas de opinião. O pessoal mente pra caramba, todo mundo quer “sair bem na foto”! Se o pesquisador pergunta “você tem preconceito de cor?”, a resposta vem em um impecável e politicamente correto: “Euuu? Imagine! Para mim, vale o caráter; não a cor da pele”.

Na novela *Duas Caras*, chatíssima por sinal, Júlia (Débora Falabella), moça branca e rica, apaixona-se por Evilásio (Lázaro Ramos), negro e pobre. Se tal situação acontecesse com sua filha, qual seria a sua reação? E sua família, como reagiria? Dirá a cara leitora romântica: “Ah, mas eles se amam tanto!”

Quanto tempo, na vida real, pode durar uma paixão com total falta de estrutura? Por favor, não confunda Evilásio com Lázaro Ramos, aqui está em jogo o personagem. O ator é um

profissional bem-sucedido e, como se não bastasse, é um lindo representante da raça negra. Ô nego lindo, sô!

O que está em jogo aqui é o personagem Evilásio, que não é portador de um currículo ideal para genro. Então, cara leitora, já se decidiu? Como você reagiria? Aceitaria o genro com todos os problemas que esse casamento acarretaria? Ou seria claramente contra?

Você é uma mulher adulta, sabe que a vida a dois não é fácil. Além dos problemas comuns da vida, o casal ainda terá que enfrentar o preconceito da própria família e da sociedade, que é cruel. Precisa ser muito, mas muito forte, para suportar tudo isso. E tem o que eu considero mais grave: o desnível social e intelectual.

Pra mim, o casamento sobrevive a muitos trancos, até na área sexual. Mas o desnível social e intelectual o derruba. A mulher tem uma necessidade visceral de admirar o seu homem. Se ele não estiver à sua altura, ela começa a sentir desprezo pelo parceiro. Mas, cara leitora, qual foi mesmo a sua resposta?

 comente

Apesar de ser um pouco tarde, esta eu revendo algumas revista que minha irma compra, e li a materia a respeito do preconceito,eu gosteri da materia por achar que voce foi no ponto importante e isso mesmo as pesssoas tem sim preconceito,nao vou generalizar mas que é uma grande parte disso sim e verdade,a pessoa tem que ser muito ignorante para nao perceber que vivemos num pais depreconceitos sim. prabens amiga, seu texto e importante e merece nosso respeito. vc foi objetiva e verdadeira, e isso amiga doi nas pessoas que tampa o sol com peneira, ou vive num mundo de faz de contas. parabens pela sua cronica

Comentado por: jose

31/03/2008 - 09:08

O brasil é um país extremamente racista, as pessoas são julgadas pela cor da pele, pelos traços que trazem no rosto.preto e pobre é parecido , mais não é igual,e a globo é um meio de comunicação que aliena o povo, com suas tramas preconceituosas, e fica a pergunta no ar quantas apresentadoas negras a globo tem ?, nas novelas da globo preto só serve para ser pobre, favelado e empregada domestica. e essa situação só vai mudar através das ações afirmativas e necessario dar uma chance aos negros que a mais de 500 anos sofrem com essa situação que só quem sabe e quem já sentiu.

Comentado por: PAULA

05/02/2008 - 17:45

Esta é uma questão difícil de ser respondida, se quisermos respondê-la com assertividade. É fácil dizer que não temos preconceitos, mas quando a causa nos afeta diretamente, aí então é outra história. Temos muito ainda que crescer para aceitar o diferente de nós. A humanidade ainda engatinha nestas questões. Seria mais honesto se encarássemos com coragem nossos sentimentos com relação ao preconceito.

Comentado por: Vilma

30/12/2007 - 18:29

Apesar de ter 17 anos, consigo entender o que você escreveu..diferente de pessoas mais limitadas no pensamento que ao invés de tentarem compreender um texto apenas o julgam como uma autora dizendo que todos são preconceituosos!Na minha interpretação do que você escreveu,só há a pura realidade..as pessoas dizem não ter preconceito em relação a raça,posição social,religião ou coisas do gênero,porém tomam essa posição apenas enquanto a situação não as envolve..Não que pessoas diferentes sejam ruins,pelo contrario..diversidade é importante,mas é natural do ser humano querer por perto quem é mais "parecido",fazendo-os assim menosprezar as vezes quem é diferente!Portanto,o que o texto diz não é que somos todos preconceituosos,mas sim que é natural do ser humano julgar o que é diferente.

Comentado por: Paula

19/12/2007 - 23:20

Preconceito não é com cor, é com classe social. Se o "afro-descendente" for rico...todas as portas se abrirão pra ele, inclusive a de moçoilas casadouras e de boas famílias. Oq os pais preferem: a filha com um negro rico ou um branco da favela?

Comentado por: Marilia

17/12/2007 - 01:57

CONCORDO C/ VC. AS PESSOAS FINGEM Q NÃO TÊM PRECONCEITOS...Q SE DEIXE CLARO Q PRECONCEITO NÃO É SÓ DE COR OU POSIÇÃO SOCIAL...Qº, POR EXEMPLO, "SACANEAMOS" ALGUÉM POR ALGUM DEFEITO Q ESTA PESSOA TENHA, TB ESTAMOS EXERCENDO O PRECONCEITO, PENSEM NISSO.

Comentado por: GEORGEANA

16/12/2007 - 21:00

Estou chocada com o que vc escreveu na ultima cronica. é um absurdo uma pessoa inteligente ter esse tipo de comportamento.>=[

Comentado por: gersileia

16/12/2007 - 13:07

Apezar de ter somente 13 anos me questioneei... como que uma pessoa que se diz "inteligente" diz uma coisa tão escrota como essa (na edição 583)? Se olha no espelho. Se Liga. haushuashua . Pensa Que Podi... So pq Tem MEIA PAGINA na Revista ... Troxa ㄟ Preconceito e Crime Sabia?? Inteligent... haushuashua... Me Polpe

Comentado por: juliana

16/12/2007 - 13:03

Este assunto já está pra lá de resolvido. As pessoas são preconceituosas mesmo, só dizem que não da boca pra fora, não são assumidas, não tem peito, são falsas com elas mesmas. Neste país tem-se preconceito de tudo. Quando é negro porque é negro; quando é gordo é obeso e se não falar que é obeso mórbido; quando é magro é anorexico; quando é rico é filinho de papai; quando é pobre, é ladrão. Torcem o nariz pra tudo. Sabe? Tudo isso já cansou vamos viver a vida da melhor maneira possível sendo negro, branco, amarelo, roxo, gordo, magro, rico ou pobre. A vida é muito curta para nos incomodarmos de que maneira o outro nasceu, isso não muda a vida de ninguém em nada. E depois de tudo isso eu só posso dizer que sinto muito a sua falta na tela da TV. Eles não sabem o que estão perdendo. Obrigada pelos "safanões" que você me deu naquela maravilhosa época. Beijos. Beth

Comentado por: Elizabeth

15/12/2007 - 22:20

Concordo com você. E o preconceito não é só quanto a cor da pele não. Esse é o mais arraigado.

Comentado por: Carmo

14/12/2007 - 19:59

Há preconceito de tudo jeito; de raça, sexo etc mas também acho que o mais difícil de dar certo é quando há a diferença social: acaba o amor rapidinho se não houver inteligência pensante.

Comentado por: eliza

12/12/2007 - 12:03

infelizmente é a pura verdade,so é bonito com a filha do vizinho,eu conheço dois casais que as filhas,loiras e de olhos claros estao namorando com meninos de cor,e de familia bem inferior, se vc soubesse o clima que eles vivem em casa, é briga todo dia, e quanto mais os pais falam fica pior,tem muito preconceito no brasil,nao so de raça e cor, de tudo.

Comentado por: vilma

11/12/2007 - 21:34

Anexo 4: Entrevista 1

Primeira Entrevista

Participantes: E1 e E2 (duas entrevistadoras);

Leila - aluna

Data: 7 de maio de 2008

Fita: 1ª

Local: Praça 2 leões, Bairro de Jaraguá- Maceió/Al

Contexto: Aluna e entrevistadoras estão sentadas num banco da Praça, são 14h30

Fonte do Material: Fitas do banco de dados do Projeto. Entrevista feita pelas pesquisadoras: Danielly Verçosa e Daniela Lopes. Áudio transcrito e digitado pela autora da tese.

Início da entrevista: 14h30

E- O que você acha de morar / morar aí / aí na comunidade da vila dos pescadores?

LEILA- Eu gosto / eu gosto de morar aí.

E- Por que você gosta?

LEILA - Por causa do bairro mesmo / não é por causa do-do ambiente assim mesmo é ruim, né? Por que é barraco / aquelas coisa tudo ruim mas // a rua assim/ , o bairro / ele é muito valorizado / as pessoas assim / até / a casa aqui / que vende por aqui / são muito cara também / um bairro muito valorizado / já onde minha mãe mora / que ela perto daí ganhou uma casa / é:: casa / mas é mesmo que tá morando numa favela / a gente não se sente morando numa favela porque tem tudo / aí ninguém passa fome / porque passa fome quem não tem coragem de trabalhar porque tudo que a gente inventar de vender vende / é:: trabalha com peixe camarão / não tem / só se for preguiçoso mesmo / agora já lá em cima não tem um trabalho / pra quem não tem assim / muito estudo / tem muita gente lá em cima / lá no Benedito mesmo/ que tá passando necessidade / não tem como

trabalhar porque também é um bairro grande / o Benedito e é muito violento pior do que aí/

E- Aí não é violento não?

LEILA A gente fica até tarde da noite / 2 horas da manhã / três / fica com a porta aberta / fica conversando / fica até tarde / não tem essas coisas não/ ladrão tem / né? / agora tá tendo ladrão// mas / as vezes/ assim:: / la os ladrões assim são mais de fora que de lá mesmo/ de onde a gente mora/

E- E você trabalha?

LEILA Não ((responde rápido)) //

E2- Você é casada né?

LEILA Sou ((responde rápido))

E2- Tem filhos também?

LEILA Tenho um casal // sou operada já/ oito anos já eu sou casada / casada assim / eu moro/ eu não sou casada no papel não/

E- E você gosta de ler?

LEILA Sim ((baixo))

E- Por quê?

LEILA Eu não sei / explicar / assim eu sempre go-gostei mais da ma-matéria de português/ sempre quando eu estudava assim:: / na primeira série/ eu sempre gostei mais de português mesmo/ eu gosto mais de ler revista/ não gosto de ler gibi / nunca gostei de gibi//

E- E :: O que você costuma escrever? / tem relação com o seu dia-a-dia? /// ((ela parece que não entendeu a pergunta))

E- Assim / tipo os textos que você escreve/ tem relação com o seu dia-a-dia//

LEILA Não// tem não relação não ((responde sem certeza)) assim:: //

E- Não era exatamente isso que eu queria perguntar ((risos)) é:: ((risos))/ o que você costuma escrever / na sua vida / no seu dia-a-dia?/ o que você costuma escrever?//

E- Não/ eu só escrevo o que:::/ precisa escrever mesmo/ assim:::/ nas aulas/ que eu estudo também à noite/ mas na escola/ mas em casa costumo escrever não///

E - E::: existe relação?? ((a fita acaba))

E- Então / tem relação entre o que você lê/ nas aulas de português::/ assim no seu dia-a-dia/ t-tem relação entre o que você lê/ e a sua vida?

LEILA Eu acho que não assim:: / mas/mas revista/ porque eu gosto muito de comprar revistas aí/ quando as pessoas vai comprar revistas /eu acho/ que sempre compra mais aquilo que interessa/ que tem muito a ver com a / com a vida mesmo/

E- E o que lhe interessa?

LEILA Me interesse por:::/ é porque assim eu/ eu já fiz tratamento pra engordar/ que eu não consigo engordar/ eu tenho muita facilidade pra emagrecer/ não consigo/ já fiz tratamento/ depois desisti perdi a paciência/ às vezes quando eu consigo ganhar um peso/ aí rapidamente (xxx) dia aí eu perdo de novo/ tudo tudo faço de tudo pra engordar/ tudo que mandar eu como e não consigo aí eu gosto mais de comprar essas revistas assim/ sobre também:: é / maquiagem que eu queria fazer um curso se eu pudesse eu fazia um curso de maquiagem/ ia aprender a fazer maquiagem/

E2- Cê gosta?

LEILA Sempre é assim:: / é:: eu cho que:: só tem relação mais quando eu compro revista/ sempre procurando as coisa que a pessoa gosta que eu/ no caso/ que eu gosto/ aí muita coisa./

E- E você gosta de escrever?/ Escrever no sentido de copiar/ alguma coisa/ escrever/

E2- (xxx)

E1- escrever um texto/ escrever alguma coisa/ cê gosta de escrever?

LEILA Eu num/ eu/num pra falar a verdade eu não goste/ num é porque eu goste/ eu acho necessário pra vida de todo mundo/ a gente precisa aprender a escrever/ que a vida é feita disso/ a gente tem/ faz parte da vida a gente escrever/ uma hora ou outra tem que escrever alguma coisa/ uma hora ou outra tem que escrever uma carta/ então eu procuro aprender/ porque eu sei que faz parte da minha vida mais assim/ que eu goste? / não/ "não gosto não" ((num tom mais baixo))

E- E porque você não gosta?

LEILA Não sei ((fala rindo)) Não sei explicar.

E- E o que você costuma ler?/ você falou que gosta de ler revistas, né?

LEILA hum/ hum/ eu leio de signo também/ não acredito não/ eu-eu fui criada com outra religião/ evangélica/ mas assim:: / eu gosto de de fazer comparação/ signo/ assim:: (xxx) do signo de virgem aí eu fico analisando/ aí eu procuro assim/ eu acho curioso/ negócio assim de de horóscopo/ às vezes assim/ pelo menos o meu signo é tudo/ "não é porque eu quero que seja igual" ((marca com um tom solene a voz))/ mas é muito parecido as coisas assim/ pronto/ e eu/ quero ler/ eu pare tem um livro que chama assim:: Alan Kardec/ eu tô procurando saber ainda/ que é sobre coisa assim espírita/ que quando a gente cresce/ a gente cresce com a religião que nossa mãe bota na nossa cabeça/ né?/ como católica e evangélica/ e quando a gente vai mais amadurecendo/ já é uma coisa que vem de dentro/ não é/ por mais que minha mãe me botou nesse caminho de evangélica/ eu aprendi muita coisa/ graças a Deus mas/ às vezes vem coisa de dentro/ da pessoa assim/ como às vezes acontece uma coisa com você que você sente que já passou por aquilo/ como se já tivesse acontecido aquilo/ mas não sabe como/ como se fosse uma lembrança/ aí eu tô procurando (xxx) mais espírita pra::/ só pra estudar/ porque eu sou curiosa/ não é por que eu acredito/ (xxx) também em::/ reencarnação eu acredito/ a minha cabeça é muito confusa sobre isso ainda

E- E o que você acha sobre o que você escreve? você fala que escreve porque/ não porque você gosta/ mas porque é preciso/ então você escreve/ o que você acha do que você escreve?

LEILA ((silêncio))/ eu acho muito difícil ((parece confusa)). Eu acho que português é muito difícil demais/ eu acho que assim::/ quando a gente conversa sobre essa aula de português/ porque o inglês mesmo quando a gente aprende/ eu acho que::/ eu não sei né/ mas eu acho que você já ensina o inglês/ além de ensinar o inglês/ aprender falar inglês/ você ensina o inglês "correto" ((ênfase na palavra))/ já vai aprendendo com tudo junto/ e o português não/ o português/ a gente nasce sabendo português praticamente mas/ pensa que sabe/ e nunca sabe/ tem muito que aprender ainda sobre o português/ acho que fica a vida toda/ tendo que aprender sobre o português/ muitas coisas demais/ assim::/ de pontuação/ de tudo/

E- Mas assim os textos que você escreve lá no curso?// O que é que você acha desses textos?// Dos seus textos?

LEILA ((silêncio)) eu acho muito difícil os textos/ grande assim/ diferente/ de uma vez todo/ texto grande assim é demais/

E- Mas assim não é o texto que você lê no curso/ é o texto que você escreve quando a professora/

LEILA Ah!

E- diz:"Produza um texto sobre não sei o que"/ "escreva um texto sobre isso"/ ((imitando uma outra voz))

LEILA Ah sim!

E- O que você acha daquilo que você escreve/ como por exemplo um final da história/ aquela outra história que foi contada/

LEILA eu acho que eu escrevo/ mais assim bilhete/

E- O que você acha do que você escreve?

LEILA Eu acho que eu escrevo mais sobre o que eu pen::so do que sobre o que eu sei:

E2- Você acha que você escreve bem?

LEILA Não/ de jeito nenhum/ eu acho que eu nunca vou aprender tudo// acho que sempre vai ter alguma coisa pra eu aprender assim::

E2- Mas você acha que você pode melhorar?

LEILA Ah! Eu acho/ eu me esforço muito pra melhorar

E2- Você acha que falta o que pra isso?/ O que é que tá faltando para que/ na próxima entrevista que a gente tiver com você aí: / você/ ah!/ agora tô escrevendo bem?/ você acha que você lê bem tb?

LEILA Ah, eu leio melhor/ mil vezes melhor do que escrever/

E1E2- então

E1- Então /como é que a gente vê como / leitora?

E2- Leitora e (xxx) também como escreve né?
((risos))

E2- mesmo que não goste, né? mais assim:::/

E1- Mas/ mas ela tá falando mesmo que não goste/ mais assim o texto que você não escreve bem/ mas lê bem

LEILA Não sei dizer/ eu não sei ((tom baixo))

E1- Se eu perguntasse: "Leila como é que/ é:: você como leitora é bem é mal?"

LEILA Bem/ eu leio bem/ eu sempre tive professoras muito boas/ desde a primeira série/ eu leio muito/ aí às vezes ((aumenta o tom de voz)) quando ela tá lendo no quadro/ eu continuo lendo assim/ em pensamento assim::/ e tô sempre lendo

igual/ aí eu percebo que eu leio bem assim por isso//

E1- E falta alguma coisa pra você ler e escrever melhor?

LEILA Falta pra mim escrever porque::/ o meu problema pra escrever é porque eu esqueço depois/ eu aprendo/ mas depois eu não consigo me lembrar/ tenho que fazer um esforço/ não tenho a memória/ boa

E1- Lembrar de quê?

LEILA Do que eu escrevi/ das coisas que eu aprendi pra escrever/ depois eu esqueço/ aí:: eu não consigo me lembrar.

E1- Tipo das coisas de gramática

LEILA Tudo/ por isso que eu acho assim/ escrever eu acho difícil/ acho muito difícil escrever/

E1- O que você acha que falta pra você ler/ se tornar boa leitora/ se tornar uma boa escritora?// O que é que falta?

LEILA Eu acho que é isso/ eu acho que falta eu memorizar mais/ eu num::/ eu tenho que gravar aquelas coisas que eu não aprendo

E2- (xxx) Você não acha que falta você praticar mais? Porque se você diz que você lê bem::/ já é um primeiro passo pra começar a escrever bem/ assim::/ não sei/ talvez seja/ talvez eu esteja errada também/ mas talvez falte prática só, né?/ talvez você precise escrever porque talvez você memorize melhor/ se você diz que não memoriza certas coisas (xxx)

LEILA Mas porque assim/ eu parei assim ((ela aumenta o tom de voz e ainda se ouve a voz da E2 falando algo)) eu não parei assim:: Praticar mais a escrita.

LEILA Eu parei de estudar com 13 anos/ já/ vou fazer 26/ tem muitos anos que não estudo.

E2- Cê fez até que série?

LEILA Eu fiz até a:: quarta/ tô fazendo a qua/ voltei a fazer a quarta de novo

E- Hum, hum

LEILA Aí/ eu fiz/ eu fiz/ esse tempo todo sem estudar mesmo/ sem fazer nada/ aí::/ depois minha vida mudou de uma hora pra outra/ que eu decidi estudar::/ aí eu estudo/ numa escola à noite/ uma de:: eu pego de 6h e largo de 8h30/ mas num tô mais largando de 8h30 por causa da outra/ uma vai por esse caminho aqui/ a outra vai por ali/ por aquele caminho ali/ e todo nesse curso também::/ que é/ que

é os dois né? de de/ aí fica muita coisa pra mim ler/ muita coisa que tem que estudar/ muita coisa/ aí:: fica mais difícil ainda/ tanto mais as coisa assim/ fica mais difícil pra mim gravar/ como se tivesse assim estressada/ abusada/ com/ com/ essas coisa/

E- E eu nem perguntei a Liliane que série ela fazia/ cê sabe?

LEILA Ela vai fazer a 5º/ a aula dela começa no dia 26/ ela estuda na mesma série que eu estudo/

E- E/ do que mais você gostou nas aulas de português?/ Nas nossas aulas de português?

LEILA ((silêncio))

E- O que mais você gostou/ na aula?

LEILA //Eu gostei da maneira que ensina/ é::/ pra escrever::/ qualquer coisa/ história/ carta/ da maneira que vocês ensinam assim as pontuações/ essas coisas assim/ como fabiano falou uma vez/ a gente se sente muito valorizado lá porque vocês se/ por exemplo/ você de português/ vocês se unem/ não é uma professora só/ se une/ chega/ acho que chega num acor::do entre vocês/ num assunto/ é uma coisa/ muito/ bem preparada/ não é como uma aula normal/ que é só uma professora/ chega lá/ ensina rápido e pronto/ vocês se se:: como se fizesse tudo com muito carinho/ assim se prepara/ e e ela professora de inglês/ apesar de ser só ela/ ela ela se vê/ nela mesma/ quatro professora/ que às vezes chega um e pergunta de um lado/ pergunta do outro/ às vezes ela cansa de ensinar uma coisa assim/ mais de mil vezes e não entra na cabeça da gente/ é tão difícil/ que ela ensina até o som né?/ que ela presta atenção/ não/ acho que ela sabe/ ela ensina o inglês/ ela trabalha também com/ com o ouvido/ ela tá prestando atenção no som/ é muita coisa misturada/ aí é isso.

E- E do que você menos gostou?

LEILA ((silêncio)) /// Eu vou falar a verdade/ até agora num::/ num vejo nada de errado não.

E2- Tem uma coisa/ não sei/ tem/ você gostaria de lembrar de uma coisa que lhe agradou mais/ e de uma que lhe agradou menos?/

E1- Que se diga assim/ ah/ eu não gostei muito/ ah essa/ eu gostei mais

E2- Atividade tal/ eu não sei/ (xxx) ter sido melhor/ ou atividade tal foi muito legal/

LEILA Não/ no inglês mesmo/ assim::/ na conversa/ a gente conversa assim/ os alunos/ todo mundo fala/ assim/ la ainda não vi/ só eu mesmo que falo que o pior é a pronúncia/ eles acham pior a escrita/ eu acho pior a pronúncia porque::/ eu

confundo muito/ quando fala//asom/ eu num sei/ acho que deveria ser puxado mais o som da palavra/ por exemplo/ quando fala letra h/ o número oito/ e uma palavra que eu esqueci/ é um a um q e um e/ que é num sei o quê/ aí quando fala três palavras/ tudo muito parecido/ por isso eu acho difícil a pronúncia/ agora por exemplo keys/ keys não é beijo/ né?/ aí::/ a chave também é escrito do jeito de Kiss/ aí fica tudo muito igual/ (xxx) que você não puxar por esse lado da gente/ a gente vai falar/ como você falou/ a gente vai falar pensando que tá falando uma coisa vai falar sempre outra/ do português não/ do português fica mais fácil/ a gente entende tudo

E- E você sabe que muitas pessoas desistiram do curso/ porque você permaneceu no curso?

LEILA Ah:: porque::/ demoro muito pra começar uma coisa/ mas também quando eu começo tenho que ir até o fim

E- E por que você acha que as outras pessoas desistiram?

LEILA // Eu acho que a maioria// elas num: num::/ elas são muito novas assim:: num falo em idade/ na cabeça delas/ elas não tem noção do quanto:: isso vai servir futuramente pra elas. Porque::/ eu não me acho velha né?/ eu tenho 25 anos/ não me acho velha assim/ na idade/ mas/ depois de ser mãe/ tem outra visão/ antes eu não dava muito valor a estudo

E- E se eu te perguntar quem é você? Quem é Léane? O que é que você pode me dizer?

LEILA Eu não sei (risos)/ não sei mesmo quem sou eu/ ontem mesmo eu tava conversando com, com, com um amigo meu/ eu disse assim/ eu que perguntei pra ele// eu disse ô Peu (acho que é esse o nome) vou perguntar pra você uma coisa/ você sabe o que que você tá fazendo da sua vida?// Aí ele disse/ como assim?/ Futuramente?/ Aí eu perguntei pra ele/ não hoje/ que que você tá fazendo da sua vida?/ você tá no caminho certo?/ O que é que você quer?// Porque... eu não sei responder o que é que/ nem eu sei o que é que eu quero/ acho que eu quero viver/ eu só sei de uma coisa assim/ que/ esse ano eu tô assim/ tudo que vim// de graça/ tudo que vim assim/ assim que a/ que eu/ porque eu não tenho condições de pagar nada/ eu vou pagando/ que era pra eu ter feito isso a muito tempo/ Todo ano eu tenho oportunidades e/ eu nunca me interessei mas agora eu quero/ e quero muito se/ é// pronto/ sabe quem eu sou?/ eu sou uma pessoa/ dependente/ porque eu me vejo assim/ porque eu sou dependente do meu marido e eu não quero mais// ser dependente dele/ de ninguém. (Demora a continuar) sou isso/ eu sou uma pessoa dependente// eu me sinto nas mãos dele/ não gosto.

E- E... existem pessoas que ler/ escrever/ onde você mora/ próximo a você/ na sua comunidade/ existem pessoas que não sabe ler, escrever?

LEILA Existe.

E- E o que é que essas pessoas fazem? Como é que elas vivem?// Como é que você vê essas pessoas?

LEILA Eu vejo que a, a... as pessoas/ os/ as pessoas mais velhas/ bem mais velhas, ela tem muito interesse/ mais do que as pessoas novas de aprender// muito mesmo/ elas/ eu acho assim/ que deveria ter aí dentro// o fabiano antigamente, ele dava aula// ele dava aula as pessoas/ só os idosos/ eu não sei quem era que pagava a ele/ eu não sei/ como era/ faz muitos anos atrás/ essas pessoas, elas merecem ser mais valorizadas (xxx) porque elas têm vontade de aprender/ as vezes elas/ elas assim/ quer correr atrás do tempo perdido/ porque... quando elas eram novas/ na maioria das vezes elas/ se amigam muito cedo/ se casam muito cedo/ né?/ naqueles tempos atrás// mas elas têm mais interesse/ já as pessoas novas lá/ eu não conheço uma, uma, uma amiga minha lá/ uma prima minha/ que ela tá fazendo oitava série/ mas só que ela não sabe escrever nada/ não sei como é que ela tá fazendo oitava série// porque a... minha irmã fala assim/ não porque ela pescou/ sim... a pessoa pesca/ mas/ e a tarefa do dia-a-dia?/ professora não tem que passar o visto?/ como é que num vê/ que ela escreve errado// (xxx) Ela escreve como uma/ como uma/ como uma menina assim que faz a.../ como a minha filha/ minha filha faz a 1º série/ a minha filha escreve igual a ela// e eu não sei como é que/ até passou no fantástico uma vez/ que/ as crianças que tavam fazendo a 5º a 6º / não sabiam de nada// aí fizeram uma prova/ ensinaram tudinho// e tem um monte de gente lá assim/ essas meninas assim/ novinhas/ que vai pra 8º/ elas não sabem escrever/ se você olhar a maioria/ não sabe nada/ eu não sei como é que elas tá nessa série/ também isso é um erro das/ das professora também/ eu acho// que as vezes as mãe não sabe de nada/ como a mãe dessa amiga minha/ ela não tem estudo/ ela disse/ eu quero tanto que a minha filha/ minha filha/ ela tá alegre porque a filha dela passou de ano// e ela não pode/ é/ minha filha deixa eu ver a sua tarefa/ porque ela não sabe// ela/ ela/ muito menos ela sabe/ ela não pode corrigir/ então eu acho que isso é mesmo um erro da professora mesmo/ não tem condições daquela menina tá na 8º/ e não saber nem escrever nada

E- Tem algo mais que você queira falar?

LEILA Não/ já falei demais.
((risos))

E- então tá jóia/ brigada/ só era isso.

LEILA - Por nada.

Anexo 5: Entrevista 2

Segunda Entrevista

Participantes: E1 e E2 (duas entrevistadoras);

Lílian - aluna

Data: 7 de maio de 2008

Fita: 2ª

Local: Praça 2 leões, Bairro de Jaraguá- Maceió/Al

Contexto: Aluna e entrevistadoras estão sentadas num banco da Praça 2 leões, enquanto os demais alunos estão sentados no outro extremo da praça, já passam das 15h00 (não se tem registrado o horário exato do início da entrevista).

07 de maio de 2008

Fonte do Material: Fitas do banco de dados do Projeto. Entrevista feita pelas pesquisadoras: Danielly Verçosa e Daniela Lopes. Áudio transcrito e digitado pela autora da tese.

Início da Entrevista:

E1- Primeiro quero saber onde é que vc mora? mesmo?

LÍLIAN- Moro?

E1- É.

LÍLIAN- No Jaraguá.

E- Em Jaraguá em que parte?

LÍLIAN- Aqui mesmo.

E2- Mas tem nome? Comunida::de? Existe alguma divisão? Sub-divisão? Alguma coisa assim?

LÍLIAN- Não. É::: porque dão nome porque não é um bairro registrado, né? Aí como nós moramos aqui na Vila dos Pescadores aí chamam Vila dos pescadores mesmo.

E- E porque tem duas líderes, eu pensei que tivessem subdivisões lá

LÍLIAN- Não.

E- Tem duas líderes na colônia, né?

LÍLIAN- Não. Só tem uma colônia, assim tem uma-uma-uma colônia daqui da pajuçara, né?/ e a outra é:: de lá do Trapiche

E- Não. Eu tô falando que/ aí:: nessa nessa na Vila dos pescadores, né? tem dois representantes, né?

LÍLIAN- Tem.

E- Por que tem duas líderes?

LÍLIAN- Não sei porque antes, só tinha uma aí:: de repente surgiu essa, né?

E- Porque tem uma que é da colônia::: representante da colônia 21.

LÍLIAN- A colônia 21, eu não sei não. Eu sei que a maioria dos pescadores e a maioria das pessoas e tudo é (xxx) que é de lá do Trapiche, colônia 21 eu não conheço não//

E- Tá/ E o que você acha de ser morador/ daí/ da/ onde você mora/ o que você acha de morar lá?

LÍLIAN- Eu acho bom/ tudo é bom/ só tem::: uma coisa que assim é que é ruim o próprio assim/ a nossas casas, né? Porque não podemos fazer nada, não podemos aumentar, diminuir/ nem fazer do jeito que a gente quer porque não é um terreno próprio/ é um terreno que praticamente assim::: considerado assim invadido, né? Porque::/ eu não entendo muito bem sei que eu nasci e me criei aí, desde pequenininha, minha mãe mora aí. Muita gente já foi indenizada, já receberam casa/ porque as primeiras pessoas que receberam as casas moram ali próximo a balança moram ali naquela terra, as minhas tias, os meus tios mora ali, outra parte mora aí no verde, aí no lado, minhas tias, meus tios tudo mora aí. E:: ficou esse resto aí desse pessoal, mas/ assim é uma coisa assim que não é pra morar/ agora:: é ruim porque não é provisório.

LÍLIAN- É

E- Não é provisório, assim não é permanente

LÍLIAN- sim, não é permanente. A gente mora lá/ mas não sabe até quando. Podendo sair hoje amanhã, daqui a dois, três anos, ninguém sabe.

E2- Ô, já que você está lá desde pequena, né?

LÍLIAN- É, eu já tenho 26 anos, né? Vou fazer 27.

E- Vai ver que daqui a 26 você ainda vai estar aí, né?

LÍLIAN- Espero que não.

E- ((risos))

LÍLIAN- Porque eu não quero continuar morando aí

E- Por quê?

LÍLIAN- E outra porque também fica visado devido a muitos traficantes que frequentam aí/ antes não tinha isso, antes a gente ficava até duas, três da manhã aí na porta/ rindo brincando e tudo mas hoje em dia/

E- (xxx) Você quer dizer antes assim da época tal::

LÍLIAN- Antes quando eu era criança na época que eu era criança até meus quinze anos era assim/ era tudo bem até meus 15 anos/ hoje em dia tem boca de fumo aí tem tráfico tem/tem/mesmo/ tem:: assim::/ é é/ o usuário tem quem vende? tem e vários/ quase todo final de semana a polícia bate aí/ mas o que é que se pode fazer? se:: tudo na vida muda (é isso) vai mudando, mudando

E2- A cidade inteira tá crescendo.

LÍLIAN- É ((concordando com a entrevistadora))

LÍLIAN- Tudo aí tá mudando né?// E devido devido isso isso tudo assim eu não acho eu não acho que isso seja mais um lugar pra se morar pra se criar seus filhos pra se criar mesmo

E- (xxx) Por causa dessa questão do tráfico?

LÍLIAN- É/ não Por causa dessa situação do tráfico prostituição porque aí tem um prostíbulo aí logo de esquina/ dobra aqui tem.

E- Mas isso é recente?

LÍLIAN- O quê?

E- Esse/ a prostituição?

LÍLIAN- Não não é:: Prost-prostituição eu não quero dizer assim usam/ as meninas/ é:: e/ elas vão porque querem/ não é uma coisa/ é é assim/ porque tem um prostíbulo ali/ a cafetina vai e/ não/ é: são elas mesmas/ elas optam/ eu vejo muita aí na esquina ficam tendo caso com caminhoneiro e tudo mais/ né? e tudo isso/ uma vai pela outra/ uma incentiva a outra/ tá entendendo?/ por mais que não queira/ é por isso que muitos homens/ muitas menina elas ficam distante dos estudo/ elas se afastam de uma certa forma/ tem uma menina/ ela::/ ela é filha de uma colega minha/ ela tem 12 anos de idade/ aí ela já teve relações com o namorado/ agora já tá morando com o namorado/ ela é uma criança/ já tá morando com o namorado ela/ né? Aí como é que fica?/

E- Qual é a idade do namorado?

LÍLIAN- Eu não sei/ ele deve ter uns quatorze, quinze anos/

E- São duas crianças

LÍLIAN- São duas crianças né? Mais aí::/é uma coisa assim que a gente não deve assim muito falar/ cabe/ a educação dos pais/ (xxx) de cada um/ porque eu não sei qual a educação que ela teve né?/ A educação que a mãe dela deu?/ né?/ Ela que seguiu esse caminho/ mas o quê?/ E os estudo? Aí que sur-ge-o-nú-me-ro-de-anal-fa-be-tis-mo/ né?

E- Mas aí porque//

LÍLIAN- E vai crescendo cada vez mais/

E- Aí você falou que queria sair daí porque não tá mais um lugar pra se morar

LÍLIAN- Não/ não é mais adequado

E2- Nem pra criar seus filhos

LÍLIAN- Eu não quero eu não quero criar meus filho aí

E- Você tem/ eu não sei se é medo? Não sei se eu chamo de medo?/ que seus filhos sejam influenciados também por isso? Por esse::/ enfim não sei/ de repente

LÍLIAN- Não:::/ ((reclamou do passarinho que saiu da caixa))

LÍLIAN- E/ não eu não tenho medo/ só que/ assim

E- Você acha que a educação que você dá/

LÍLIAN- Tenho e não tenho porque é difícil porque eu tenho filho/ ele tem 5 anos/ mas:: só que/ ele tem 5 anos mas/ às vezes/ ele só fala vocabulário// tá

entendendo? Porque ele escuta/ os outros coleguinhas falar/ os meninos né?/ Por mais que eu fale/ por mais que eu brigue/ por mais que eu coloque de castigo/ coloque dentro de casa/ não tenho como/ também eu não posso deixar uma criança 24 horas/ dentro de casa/ ela precisa brincar/ né? ter os coleguinhas dele/ e/ aí é que dá/ também é/ assim/ devido a barulho/ aí ninguém respeita ninguém/ é som ligado 24 horas/ é TV ligada 24 horas/ ninguém tem privacidade porque/ assim/ pela lei é só até dez horas né? mas aí ninguém respeita ninguém/ fica até difícil pra mim mesma estudar/ porque eu só tenho tempo pra estudar assim/ a tarde/ porque pela manhã tem o curso/ aí:: quando eu chego/ aí:: eu só tenho tempo a tarde porque/ de manhã eu sou dona de casa né?/ eu tenho que cuidar de casa marido e filho né?/ e também/ ajudo ele também/ pra fazer a tarefinha dele/ que de manhã ele tá na escola/ aí eu ajudo ele e à noite eu tenho que ir pro colégio/ aí fica difícil também pra mim me concentrar estudar por causa do barulho/ é muito barulho/ não tem como/ a minha casa é barraco// barraco são feitos de tábuas né? aí fica é:: não tem:: é:: aí ninguém respeita ninguém/ e eu vou fazer o quê?/ eu vou brigar?/ não posso brigar/ eu tenho que simplesmente aceitar/ agora até quando aceitar isso eu não sei/ isso vai depender do prefeito/ porque nós dependemos/ deles né?/ não só do prefeito/ mas de todos que estão envolvidos com tudo isso

E- E você trabalha?

LÍLIAN- Não Trabalho não// Estou à procura/ quero terminar meus estudos mais pra isso/ pra ver se encontro alguma coisa// trabalhar de alguma coisa/ porque é muito ruim ficar parado/ depender de marido//

E- (xxx) Quê? Curso de quê?

LÍLIAN- Esse curso// o de inglês/ é ((vozes))

E- Segunda e na quarta tem aula (xxx)

LÍLIAN- É// quando não tinha esse eu fiz o de informática

E2- Aí/ os outros dias de manhã você está em casa?

LÍLIAN- Pela manhã? tô//

E- E assim/ você gosta de ler?

LÍLIAN- gosto

E- Porque você gosta de ler?

LÍLIAN- Porque:: lendo é que a gente tem conhecimento assim né?/ de muitas coisas né?/ E eu gosto de descobrir:: saber de histórias// entender o porquê eu gosto mais assim histórias assim// histórias assim reais né?// Como// a é como

exemplo assim ((voz diferente, como se lêsse)) "Como surgiu o Jaraguá? Em que ano? Em que época?/ Por quê?/ como foi?/ Eu gostaria de saber também/ que a professora/ a Pérola/ ela citou isso não foi?/ Ela gostaria de saber que ela nasceu e se criou aqui também/ aí eu também queria conhecer/ saber como era isso aqui antes/

E- Acho que deve ter isso no museu né?

LÍLIAN- Tem/ Deve ter é esse aqui né? O misa ((apontando para o museu)) eu já fui aí umas duas vezes

E- E o que você costuma escrever assim no dia-a-dia? Na sua vida? Você escreve alguma coisa?

LÍLIAN- Ah!/ Eu escrevo ((risos)) mais conta

E- Como é?

LÍLIAN- Eu faço conta ((ainda rindo)) cálculo

E- Cálculo

LÍLIAN- É/ fico calculando/ eu não escrevo muito não/ eu faço mais é cálculo/ o que vai sobrar o que não vai sobrar

E- Então o que você escreve é só direcionado a coisas da escola né?

LÍLIAN- É/ coisas da escola à noite/ né?/ Porque é trabalho/ que a professora da escola passa/ É::/ às vezes eu fico::/ como ontem/ eu copieei a música todinha da Madonna/ ((risos)) em inglês/ aí:: eu consegui copiar né? porque é querer:: eu quero aprender né?/ aí::

E2- Aquela que a gente deu na aula?

LÍLIAN- Não aquela não né?/ aquela (xxx) eu copieei da Madonna

E2- Ah! Qual música?

LÍLIAN- É::/ é:::/ como é?:: é (topa don tipe) ((cantarola))

E- Existe relação entre o que você lê no seu dia-a-dia e o curso? Existe relação com o que você lê no seu dia-a-dia?

LÍLIAN- O que é que tem a ver?

E- Sim coisas que você lê no seu dia-a-dia você lê no curso tem alguma coisa a ver com o seu dia-a-dia? / Com o que você lê? Tem relação com o que você lê no

seu dia-a-dia?

LÍLIAN- Não, não.

LÍLIAN- Só tem assim/ tem algumas coisas parecidas como:// hoje mesmo assim:// na aula de português que falou sobre:// assim/ a comunidade/ foi isso só/

E- Mas assim:// alguma coisa que você lê você aproveita no sua dia-a-dia? É isso que eu quero saber

LÍLIAN- não ((risos))

E2- E você:// você de alguma forma/ você falou que gosta de música né?/ que tava anotando a música/ isso é o seu dia-a-dia né? Você/ você lê/ mesmo que seja em outra língua/ de certa forma você estava escrevendo música/ então/

LÍLIAN- É/ eu passo a maior parte da tarde assim/ ou pela manhã cantando/ eu gosto muito de tá cantando/ pelo menos de meu jeito que eu não entendo muito né?/ mas vou cantar/ até aprender e:// eu gosto muito/ eu acho muito bonito as músicas/ até as músicas eu gosto mais de ouvir internacional

E2- E em língua portuguesa/ você costuma ler o que?

LÍLIAN- Em língua portuguesa?

E1- Revista?

LÍLIAN- Leio revista// e li um livro que minha professora me deu/ eu não lembro o nome muito bem/ mas eu tô// começando a ler (xxx)/

E- Lembra o nome? O autor?

LÍLIAN- Eu sei que é falando do Brasil/ É uma coisa do Brasil tem assim na capa// é:// agora eu tô pegando no dicionário né? ((risos)) tô lendo muito o dicionário/ inglês e de português/ (xxx) / procurando aprender/ procurando ler mais né?//

E- E você gosta de escrever?

LÍLIAN- ((silêncio))

E- não no sentido de copiar alguma coisa/ escrever/ no sentido de produzir um texto

LÍLIAN- Pôr suas idéias no papel

LÍLIAN- Ah:// não gosto não de escrever texto

E- Não gosta? Por quê?

LÍLIAN- Não gosto porque você tem que/ eu não gosto/ você tem que criar texto/ eu não gosto porque/ me dá logo uma dor de cabeça/ criar aquela história ali na hora/ aí ::: da raiva

E2- Você acha que o quê que dá raiva?

LÍLIAN- Eu não sei como eu criei aquela história ((risos)) que verdadeira né?/ Aquela que ganhou da carta//

E- ham ham ((assentindo))

LÍLIAN- Mas:: / é difícil pra mim// muito difícil criar::/

E2- Você achou/ eu não sei se foi isso que você quis dizer?// você achou mais fácil fazer o fim da história/ porque ((baixando o tom de voz)) eu sei mais ou menos como foi// você achou::/ é::/ mais fácil fazer o final da história porque não tava falando de você/ era história do outro// vo vo você acha difícil falar sobre vo-vo-cê/

E1- Mas a história também era sobre ela

E2- Mas ela disse que foi mais fácil fazer a outra história. você já escreveu alguma coisa sobre você?

LÍLIAN- Não

E2- É isso que você acha difícil

LÍLIAN- Não/ é::/ não/ é assim/ foi mais fácil porque é verdadeira/ eu sabia a história de cor e salteado/ aí ficou mais fácil pra mim copiar/ o difícil pra mim é criar uma história/ tá entendendo

E2- Certo

LÍLIAN- é ter que criar/ elaborar/ é muito difícil/

E1- então você// como a E2 já tinha falado antes// você costuma ler o que?/

LÍLIAN- Eu leio pouco né?/ não vou falar que leio muito/ tô começando a ler/ mais/ agora né?/ eu leio/ mais assim/ os livros da escola mesmo/ leio e dicionário/ e leio:: assim::// os textos assim/ revistas/ gosto de ler revistas também/

E- E o que é que você acha do que você escreve?/ na aula/ no curso? Que é que você acha do que você escreve?

LÍLIAN- ((silêncio)) não/ eu acho que::/// sei lá/ eu acho que tá de acordo/ não tá bom/ mas também não tá ruim/

E- O que?

LÍLIAN- O temo que abordaram na sala de aula

E2- E você escreve? // razoável

LÍLIAN- Razoável/ é:: não é bom/ mas também não tá ruim//

E- E quando você//

LÍLIAN- Eu sei que eu ainda tenho muito que aprender

E- E como você se vê como leitora?

LÍLIAN- ((silêncio)) Ah:: eu acho assim que eu tenho que:::// mais algumas coisas/ acho que eu não vou muito bem na leitura não// acho que eu gaguejo um bocadinho/ eu acho que é falta de costume/ quando a gente não tem costume/

E2- Mas aí:: você falando da leitura/

E1- Vozeada né?

E2- é

E- Mas a leitura geral/ no sentido geral?

E2- Você não tá pensando em ler para alguém/ você tá pensando em ler pra você só/ só olhando?

LÍLIAN- É::/ eu acho bo minha leitura// agora se for pra eu ler assim/ em voz alta/ assim pras pessoas/ eu acho que eu tenho que aprender mais alguma coisa/

E- E falta alguma coisa pra você ler e escrever melhor? Você acha que falta alguma coisa?

LÍLIAN- Falta// falta eu saber melhor/ é-é/ as coisas de frase e é esse negócio de vírgula/ onde é que eu coloco/ interrogação/ essas coisas

E2- Você falou que lê pouco/ que precisa ler muito/ mas você quer ler mais?

LÍLIAN- Quero/ quero e gosto.

E- Mas isso ajudaria na sua escrita?

LÍLIAN- Ajudaria// ajudaria bastante porque é assim// geralmente eu não sei o que é que a professora tem que ela só me coloca pra ler na sala ((risos)) e ela fala que eu leio bem/ mas não acho que eu leia bem/ ela só pede para que eu leia textos e mais textos// mas de uma certa forma

E1- no curso?

LÍLIAN- eu gosto porque

E1- ou na aula?

LÍLIAN- na aula, na escola// eu gosto porque::/ assim::/ eu perco a timidez e aprendo mais/ porque/ onde eu erro/ ela fala/ ela me corrige/ aí::/ é bom/

E- E do que mais você gostou nas aulas de português?

LÍLIAN- Nas aulas de português?

E- No curso/ nas aulas do curso de português/ o que mais você gostou?

LÍLIAN- ((silêncio)) eu acho que eu tô gostando de tudo/ porque/ a cada dia/ porque/ a cada quarta-feira que eu vou/ eu aprendo uma coisa nova/ uma coisa diferente/ uma coisa que eu não sabia/ ou:: outra coisa que eu não conhecia/ tudo é bom

E- Tem nada assim que você gostou mais?

LÍLIAN- Não/ nem mais/ nem menos

E2- De tal coisa eu/ eu lembro até hoje/ sei lá/ até hoje eu lembro daquilo tal que a professora falou assim /assim?

LÍLIAN- Deixeu ver::// eu acho que foi assim::/ uma coisa que marcou muito assim/ uma aula de português que eu gostei muito foi/ quando/ é:: vocês levaram aquele filme

E1- Escritores da liberdade

LÍLIAN- É/ eu gostei muito daquela história/ achei muito interessante/ uma história muito bem elaborada// assim/ porque/ assim/ abriu os olhos pra muita coisa ali// eu mesmo/ acho/ de minha parte eu gostei muito

E- E do que você menos gostou?

LÍLIAN- Escrever texto ((risos)) criar textos/ (xxx)

E2- Deixe eu te dar uma idéia/ já que você disse que gostou tanto do filme/

poderia escrever um texto sobre o que você achou do filme

E1- Mas

LÍLIAN- Mas nós escrevemos já

E2= Ahh tá/ e você não gostou de fazer nem de escrever esse resumo?

LÍLIAN- Gostei// o que eu não gosto da aula de português/ não/ não/ não tinha descoberto ainda/ mas eu descobri/ é de criar/ eu assistir uma coisa e eu tirar dali/ tudo bem/ agora pra eu criar na hora

E2-Inventar

LÍLIAN- Como a::/ como aquela ali/ o que é que eu tinha que escrever sobre aquela pessoa/ eu peguei a Andréia/ aí:: o que é que eu ia escrever sobre ela?/ eu mal a conheço/ aí foi tão difícil pra mim/ aí não deu pra escrever muita coisa// escrevi bem pouca coisa mesmo/ é difícil por que eu não tenho amizade/ eu tenho contato/ ela mora aqui né?/ mas só que ela vive saindo/ aí::/ porque ela mora logo no começo/ ela nao tem intimidade com ninguém/ né?::/

E- e o que você gostaria de ver ou de fazer nas aulas de português que ainda não foi feito?

LÍLIAN- ((silêncio)) Nas aulas de português?

E- Do curso né?/ Alguma coisa que você gostaria

LÍLIAN- :Mais leitura

E1- de fazer que ainda não foi feito na aula lá?

LÍLIAN- que ainda não foi feito?

E1- Tem alguma coisa?

LÍLIAN- ((silêncio)) Assim/ eu gostaria assim que::/ assim/ como como sugeriram/ não lembro quem foi/ que::/ outro/ outra/ quando teve a aula/ sugeriu/ assim::/ pra gente falar vários assuntos não foi?/ pra gente falar lá na sala/ aí::/ disseram pra teatro/ uma peça/ criar uma peça// aí eu gostaria que tivesse isso/ eu gostaria de fazer/ de participar/ teatro/ eu gosto/

E- E você permaneceu no curso de português/ cê sabe muita gente desistiu/ né? E agora/ e porque você permaneceu no curso?

LÍLIAN- Permaneci porque eu quero aprender a escrever melhor/ eu eu sei que:/ eu tenho muito erro na minha caligrafia/ e eu quero também/ assim aprender a

falar/ a me a me/ pronunciar saber falar a palavra certa/ na hora certa/ calar no momento certo/ acho isso muito importante// saber se expressar / quando for falar com alguém

E- E/ porque você acha que as outras pessoas desistiram?

LÍLIAN- Porque de uma certa forma/ de uma certa forma/ elas acham que a aula de português é muito chata/ porque tem muita leitura/ escrita/ muito texto ((imita voz chata))/ muito isso/ muito aquilo/ mas não é

E2- Mas aí eu vou falar de mim né?/ tá/ disseram que a aula de português é chata/ e a de inglês é pelo mesmo motivo?/ eles acham chato também?/ porque teve muitas desistências também/

LÍLIAN- Foi/ aí eu não entendi porquê

E2- A turma do Valério também

LÍLIAN- Eu não entendi porquê/ porque tanto a aula de inglês/ como a de português// nós só temos a ganhar, né?// e/ ela é/ são muito importante// a de português ela é importantíssima porque a gente não tá ali só pra aprender a ler e a escrever/ a gente tá ali também pra aprender a se comportar// é como eu já falei a-a/ falar na hora certa/ e a de inglês/ é uma aprendizagem porque é um idioma novo/ o que você tem a perder com isso?/ Você não tem nada a perder com isso/ Não entendo porque essas pessoas desistiram/ sei que eu/ ((barulho de vozes))/ tô fazendo ((risos))/ a minha parte né?/ Eu não sei as outras pessoas/ e eu não entendo porquê/ também não pergunto/ não tem o porquê/ como a minha prima/ a Nilda/ a minha prima ela falou pra mim que não vinha na aula de português porque/ eu falei pra ela:"((imitando voz)) mulher, porque você não vai na aula de português? ela disse/ ((imitando voz))/ eu não vou porque é muito chato e eu não gosto de ficar lendo/ ela detesta ler e escrever/ eu disse/ mas se você// ler/ você/ no começo você vai achar ruim/ mas depois você vai vai que perde a timidez e isso aí é até melhor pro seu vocabulário// a-a-a o seu próprio idioma porque/ a antes de você:: saber qualquer tipo de idioma/ é muito importante você saber o seu próprio idioma/ que é o português/ tanta gente fala aí completamente errado né?// mas não posso falar nem pelos outros né?/ fica a critério de cada um

E- E se eu te perguntar quem é você? o que você pode me responder?/ Quem é Liliane?

LÍLIAN- Quem sou eu?

E- Quem é Lílian?

LÍLIAN- Quem é Lílian? ((risos)) aquele ali é meu marido com meu pai// Ele deixou meu filho sozinho.
((risos))

LÍLIAN- Eu disse a ele que olhasse/ Bom/ eu sou uma pessoa assim que::// é::// que gosta muito de estudar/ gosta muito de ler/ as vezes meu marido pega até no meu pé porque:/ marido cê tem que ser compreensivo// aí ele fala assim/ que tô estudando demais/ que eu tô dando menos atenção pra ele/ mas ele não entende/ mas/ eu gosto muito de ler/ gosto muito de:: estudar/ de:: de/ aprender e de descobrir coisas novas/ eu acho que::// assim/ eu sou uma pessoa que assim também/ sonha muito/ eu fico sonhando além/ né?/ mas:: assim/ é sempre bom sonhar/ e eu não tenho muito o que falar sobre mim não/ mas:/ o que assim/ o resumo sobre a minha pessoa é isso/ que eu sou uma pessoa que eu gosto muito de ler/ de estudar e que eu quero melhorar/ pra poder ensinar pro meu filho futuramente né?/ só coisa boa

E- E existe pessoas que não sabe ler nem escrever na sua comunidade?

LÍLIAN- Existe/ existe de tudo

E- E essas pessoas?/ O que elas fazem? Como elas vivem? Como é que elas são?

LÍLIAN- Na/ eu posso tirar/ tem uma pessoa né?/ que eu conheço/ muito bem assim/ é o meu marido/ ele não sabe escrever direito e não sabe ler quase nada/ mas ele cursou até a 7^o série// mas:: pelo que eu entendo/ assim::// o que eu vejo nele/ quando as vezes eu observo/ eu vejo assim/ que:/ ele:/ assim:/ se hoje em dia ele não sabe porque é falta de interesse dele mesmo// sabe?/ se ele quizesse/ ele tivesse se esforçado mais/ ele teria terminado os estudos dele/ teria se formado/ teria (xxx)/ até porque ele é um homem muito inteligente/ aprende com facilidade e com rapidez/ mas não tem força de vontade/ e eu já vi muitos amigos meus também/ não tem/ força de vontade/ eles não querem aprender/

E2- E o teu marido é o que? Pescador?

LÍLIAN- Ele é pescador// aí/ como assim por falta de estudo/ ele perdeu várias oportunidades de trabalho// mas tem uma/ eu me lembro uma aí/ um emprego pra ele/ pra agosto //né?/ e se tudo der certo/ ele tava até preocupado porque são assuntos da outra série e ele não sabe/ mas ele pediu livro emprestado com a sobrinha dele/ eu disse/ você se esforça e estude/ você vai fazer o curso em agosto/ em julho já era pra ele tá começando a estudar/ mas ele nem tocava no livro// né?/ é falta de interesse/ eu acho que é falta de interesse dele/ não custa nada ele pegar o livro/ o livro tá lá em casa/ ele pega o livro/ faz um resumo/ vai tendo uma idéia daquilo/ qualquer coisa ele me pergunta/ a gente conversa/ e assim né?// mas fica assim/ vai pela vontade de cada um/ e ele não quer/ ninguém deve obrigar/ ele é que tem que dividir

E- Tem mais alguma coisa que você queira falar pra gente?

LÍLIAN- Não/ o que eu tenho pra falar pra vocês é que eu tô gostando muito da aula/ tô gostando muito desta tarde que vocês só me ensinaram coisas boas e que eu espero muito/ muito/ muito/ melhorar/ porque eu quero muito aprender inglês/

muito mesmo/ mas as vezes me dá um branco (risos) não sei o que fazer/ é porque é difícil também pra gente/ a gente não tem recurso/ a gente não tem dinheiro pra nada/ não tem dinheiro pra nada/ aí tudo é ruim/ mas com esforço/ consegue/ né?/ É só querer acreditar/ não tem nada que impeça

E- Tá jóia ((risos)) obrigada ((risos))

LÍLIAN- Só isso?

E- ((risos)) só.