

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

DENISE MAGALHÃES DUTRA

**A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES EM DISCURSOS ARGUMENTATIVOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO**

**Maceió
2018**

DENISE MAGALHÃES DUTRA

**A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES EM DISCURSOS ARGUMENTATIVOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UMINSTITUTO FEDERAL DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz
Zozzoli

Maceió

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

- D979c Dutra, Denise Magalhães.
A constituição de identidades em discursos argumentativos produzidos por alunos de um instituto federal de ensino / Denise Magalhães Dutra. – 2018. 162 f.
- Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.
- Bibliografia: f. 97-103.
Apêndices: f. 104-115.
Anexos: f. 116-162.
1. Linguística. 2. Identidade. 2. Dialogismo. 3. Argumentação. 4. Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU: 801



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

TERMO DE APROVAÇÃO

DENISE MAGALHÃES DUTRA

Título do trabalho: "A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES EM DISCURSOS ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO"

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

Orientadora:

Rita Zozzoli

Prof. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Fábio José dos Santos

Prof. Dr. Fábio José dos Santos (Ifal)

Lúcia de Fátima Santos

Prof. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/Ufal)

Maceió, 26 de abril de 2018.

Dedico esta dissertação ao meu Esposo, aos meus Pais, Familiares e Amigos que geram em mim Vida! Esse percurso é de vocês! Como diz o provérbio africano: “Eu sou o que sou em virtude do que nós somos, sem excluir ninguém”.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dra. Rita Zozzoli, minha orientadora que, ainda sem me conhecer, depositou grande confiança em mim, em todos os momentos deste estudo, sobretudo nos mais difíceis, encorajando-me e compreendendo as várias etapas desta conquista. Um obrigada imenso!

Ao Prof. Dr. Fábio José, pelo apoio, preciosas orientações e disposição imediata em contribuir com esta pesquisa, especialmente pelas contribuições durante a Banca de qualificação, além de sua participação na Banca de Defesa.

À Prof.^a Dra. Lúcia de Fátima, por suas valiosas aulas, por sua disponibilidade em participar desta pesquisa na Banca de qualificação, igualmente por sua participação na Banca de Defesa.

À Prof.^a Dra. Rita Souto, pelas suas aulas, conselhos, vivências que marcaram este percurso de minha vida.

Ao Prof. Dr. Paulo Stella, pela compreensão e apoio durante esse processo de aprendizagem.

Aos alunos do IFAL, especialmente aos participantes dessa pesquisa. A participação de vocês foi fundamental para realização deste estudo!

Aos professores, professoras, colegas e funcionários colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL.

À diretora de ensino do IFAL, Gisele Loures, sua contribuição nesse estudo, por meio de todos recursos disponibilizados generosamente foi de grande ajuda.

Aos meus colegas de trabalho, professores do IFAL, especialmente às amigas (os) e colegas: Josenice Cláudia, Flávia Karolina, Cristiane Agra, Cleusa Barbosa, Carlos Magalhães, Valmir Pimentel, Damião Farias e João Henrique, obrigada pelas contribuições nessa trajetória.

À Chiara Lubich (in memoriam), sua vida mostrou-me que ser cristã, é ser, antes de tudo humana, é ser alguém que dialoga, que respeita a todos, em busca do que existe de melhor em cada pessoa.

À Prof^a e socióloga Vera Araújo, que por meio de sua sabedoria e competência iluminou o diálogo desta pesquisa com a sociologia

Às (aos) amigas (os) tão queridas(os) que marcaram esse percurso com tanto amor representados aqui por Felipe Rodrigues, Juliana Fonseca, Solange Neves, Soleiman Dias, Silvia Sidney, Márcia Medeiros, Cristiane Gomes, Aparecida Rolim, Margarida Santos, Tânia

Ana Dolores Lira, Tereza Angélica, Andrea Moreira e Danielle Arruda, imensa gratidão pelo Amor concreto, ajuda e orações de vocês.

À equipe, que me ajudou a vencer vários desafios nesse período de intensa pesquisa e trabalhos vários: Dra Anabel Leão, Dr. Carlos Peixoto, Dra. Odimariles, Dra. Sandra Márcia, Dra. Eliana Barroso e Dra. Vanessa Gomes.

A todos(as) da minha grande e querida família

Aos meus amados pais: Alceu e Ana Maria, meus modelos de vida, de Amor, generosidade e integridade.

Aos meus queridos irmãos: Alceu filho (in memoriam), Ana Cláudia, Marcus Vinicius e Leonardo, obrigada por tudo!

A minha querida sobrinha Ísis, alegria para toda família.

Ao meu Esposo, gratidão sem fim, razão de renovação de cada meu conhecimento e luz do meu viver: Deus

Não há vida plena sem pleno Amor.
Não há felicidade sem atração recíproca.
Não há missão cumprida que não seja o amor a cumpri-la. Não há possibilidade de ciência sem o Amor da verdade. Não há recusa ao mal sem o amor do bem. Não há comiseração da miséria sem o amor pelas vítimas. Não há instituições políticas justas, senão por amor dos homens.
Não há repartição equânime dos bens sem o amor dos seus beneficiários. Não há patriotismo, sem o amor pelos nossos patrícios. Nem humanismo sem amor pela humanidade. Como não há beleza estética, sem amor pelas formas ou pelas palavras. Não há poesia sem amor pelo verso. Não há bondade sem amor pelo bem. Não há paz sem amor pela concórdia. Em suma, não há nada que dure que não parta do amor pelo próprio amor”.

(AMOROSO LIMA, 1995)

RESUMO

A presente pesquisa busca investigar as constituições de identidades socioculturais de seis alunos de um determinado Instituto Federal de ensino, em perspectiva dialógica da língua portuguesa, sobretudo por meio da argumentação, considerada um espaço discursivo favorável para observação da constituição dessas identidades. Nesse espaço discursivo, percebe-se que a fusão e a distinção de enunciados destes alunos, formam um elo na corrente de produção de sentidos, a partir dos discursos dos outros (BAKHTIN,1981). As posições dos alunos, durante as aulas, no período dessa investigação, revelam a movimentação de suas identidades, as quais se deslocam em seus contextos culturais (HALL, 2013). Além disso, considera-se que algumas dificuldades socioculturais, nas quais os jovens de hoje estão imersos, típicas da sociedade pós-moderna ou líquida (BAUMAN,2005), influenciam o modo como suas identidades se constituem no ambiente da sala de aula. Esta pesquisa qualitativa consiste em um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1985), o qual fundamenta as reflexões, bem como as descrições da professora pesquisadora sobre uma de suas turmas, o 3º ano de ensino médio, por meio dos seguintes instrumentos de análise empregados na coleta de dados: produções escritas de discursos predominantemente argumentativos (ADAM, 2005), questionários, atividades escritas, interações várias, diálogos e debates em sala de aula. Tais práticas argumentativas, ao tratarem de temáticas sobre questões de gênero, crises no Brasil, cultura local, violência e cultura da paz, mostram que este estudo abre espaço para que o aluno, em horizonte mais amplo do que o da visão de ensino limitada aos conteúdos propostos pela ementa de seu curso, torne-se sujeito do próprio aprendizado. Diante do exposto este percurso de observação - reflexão - ação considera que para ensinar língua portuguesa em perspectiva dialógica, é necessário ao professor saber dialogar com o atual contexto contemporâneo; que as diversas identidades socioculturais podem ser compreendidas, nesses espaços discursivos interativos por meio do respeito e da tolerância; que as práticas argumentativas contribuem de forma significativa para produção escrita e para as compreensões dos diversos textos. Por isso: dialogismo, identidade e argumentação podem ser três bases que se relacionam de forma contínua no uso da língua na sala de aula, bem como nos mais variados momentos de nossa vida.

Palavras-chave: Identidade. Dialogismo. Argumentação.

ABSTRACT

This research aims to investigate the formation of sociocultural identities of six students enrolled at a Federal Institute of Education in a dialogical perspective of the Portuguese language, especially through argumentation, which is considered as a favorable discursive space for observing the development of those identities. In this discursive space, one can identify the fusion and the distinction of statements made by those students, forming a link in the strand of meaning production from the discourses of others (BAKHTIN, 1981). In the course of this investigation - during class time - students' standpoints show their identities being shifted, or moving around, according to their cultural contexts (HALL, 2013). Furthermore, some sociocultural challenges, in which today's youth is immersed, are considered to be typical of postmodern or fluidic society (BAUMAN, 2005), and they influence the way identities are constituted in the classroom environment. This qualitative research consists of an ethnographic case study (ANDRÉ, 2012), which bases the reflections as well as the descriptions of the researcher/teacher regarding one of her courses (senior year), through the following analysis used in data collection: written productions of predominantly argumentative discourses (ADAM, 2005), questionnaires, written activities, various interactions, dialogues and debates in the classroom. By utilizing such argumentative practices - when dealing with specific themes, such as gender issues, crises in Brazil, local culture, or violence and peace culture – this study gave the student space to become the subject of his own learning. This took place in a broader perspective beyond the traditional view of education limited to the contents proposed by a course syllabus. In view of the above, this observation-reflection-action quest considers that, in order to teach Portuguese in a dialogical perspective, instructors must know how to deal with the current contemporary context. Also, various socio-cultural identities can be understood in those interactive discursive spaces through respect and tolerance. Additionally, the argumentative practices contribute in a significant way to the written production and the comprehension of different texts. In conclusion, dialogism, identity and argumentation can become the three platforms that are continuously related to the use of language in the classroom, as well as in various moments of our lives.

Keywords: Identity. Dialogism. Argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema arte - Clarice Freire: “Vi o mundo”	46
Figura 2 - Quadro de instrumentos selecionados para análise.....	55
Figura 3 - Quadro síntese das aulas e atividades.....	58
Figura 4 - Roteiro: Projeto Descubra Vida em sua Cidade.....	81
Figura 5 - Relação entre dialogismo, identidade e argumentação.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Posição identitária 1: síntese das respostas 1, 2 e 5 do questionário 1	62
Quadro 2 - Posição identitária 2 - sobre temática: Questões de gênero na abordagem Queer.....	74
Quadro 3 - Posição identitária 3 - produções escritas sobre a temática: crises no Brasil.....	79
Quadro 4 - Posição identitária n. 4 - atividade: Descubra vida em sua Cidade.....	86
Quadro 5 - Posição identitária 5: violência x cultura da paz.....	92

RESUMO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

O resumo das convenções de transcrição elaboradas por Marcuschi (1986) é aplicado à transcrição dos discursos orais desta pesquisa.

...	qualquer tipo de pausa por hesitação ou ênfase, que interrompa o curso da enunciação(pausas não sintáticas). As pausas sintáticas são marcadas por sinais de pontuação
(...)	indicação de transcrição parcial
(XXX)	incompreensão de palavras ou segmentos
(())	comentários de transcrição
Maiúscula	insistência, ênfase em fonema, palavra ou segmento
Palavras em itálico	termos sobre os quais se discute, termos citados
P	professor
A	qualquer aluno não identificado
AA	alunos não identificados
[]	falas simultâneas
Para os alunos que puderam ser identificados	Emprega/m-se a inicial do nome dos alunos ou as iniciais, quando necessário, para evitar dúvidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
2.1	Identidades e subjetividades	17
2.2	Língua e dialogismo	29
2.2.1	Argumentação.....	34
2.3	Dialogismo X identidade: ponte para uma cultura de paz?	37
3	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	42
3.1	A pesquisa qualitativa etnográfica	42
3.2	O contexto da pesquisa	44
3.3	Os encontros e desencontros nas adequações das aulas pelo diálogo	46
3.4	Os alunos	49
3.5	A coordenadora da escola	50
3.6	A professora pesquisadora	50
3.7	Um percurso em busca de conexões	51
3.8	Autoavaliação docente	53
3.9	Em direção aos alunos, em direção à elaboração de suas aulas	54
3.10	A coleta de dados	56
3.11	As aulas	57
3.12	A escolha dos temas	59
4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS - ANÁLISES DAS IDENTIDADES OBSERVADAS	62
4.1	Análise 1 - questionário 1: realidade sociocultural dos alunos	63
4.2	Análise 2 – diálogo do debate 1: sobre a temática: questões de gênero na abordagem <i>Queer</i>	66
4.2.1	Análise 2. 1 - produções escritas dos alunos sobre a temática: questões de gênero na abordagem <i>Queer</i>	72
4.3	Análise 3 - produções escritas dos alunos sobre a temática: crises no Brasil...	76

4.4	Análise 4 - atividade: Descubra vida em sua cidade.....	80
4.5	Análise 5 - produções escritas atividades escritas e diálogos sobre a temática: violência, no mundo X uma cultura de paz.....	86
5	CONCLUSÃO - ETAPA FINAL DE UM PERCURSO PARA O INÍCIO DE NOVAS BUSCAS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES.....	104
	ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Em face das inúmeras mudanças tecnológicas, científicas e, conseqüentemente, mudanças linguísticas, que marcam a contemporaneidade, repleta de conceitos e ideologias, refletir sobre a constituição das identidades dos alunos, no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa é tarefa árdua para quem atua nesse campo da linguagem imersa no fenômeno da globalização presente nos diversos grupos políticos, sociais e familiares. Tais mudanças evidenciam as inúmeras dificuldades de compreensão e convívio pela multiplicidade de visões desses sujeitos marcados por uma trajetória histórica, que adentra no contexto contemporâneo, também dito pós-moderno, impregnado de novos paradigmas apresentados por meio das várias linguagens em circulação.

Para compreender melhor os novos estilos de vida e as identidades que surgem, um dos modos de investigar essas mutações em curso, pode ser por meio dos espaços institucionais como o educacional. Em contato com alunos de um Instituto Federal, durante aulas de língua Portuguesa, essas dificuldades foram percebidas por intermédio das ações desses alunos, isto é, no modo como se relacionavam ou não se relacionavam entre si, com os professores e ainda, no modo como suas posturas eram delineadas.

A proposta de trabalhar com a argumentação justifica-se pelo fato de que esta pode mostrar as várias posições dos alunos defendidas, especialmente, em produções escritas e diálogos durante debates e atividades realizadas. Por isso, nas práticas argumentativas, as identidades desses alunos vão emergindo pelos discursos travados no ambiente de ensino aprendizagem da língua portuguesa, com a inserção desses em problemáticas políticas locais e globais, como as várias desigualdades sociais, a diversidade de gênero e a violência.

O ato de investigar e de refletir nesta pesquisa significa, além da análise das identidades dos alunos, a análise da auto-observação da prática docente da professora pesquisadora que, ao longo desses anos de ensino em um Instituto Federal, busca melhores caminhos para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Ela propõe aos seus alunos momentos de aprendizagem, de interação e reflexão sobre si mesmos. Apresentam-se, desse modo, diante de si, inúmeras possibilidades, que o estudo da Língua Portuguesa oferece para sua prática enquanto docente e para a aprendizagem desses alunos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as identidades dos alunos se constituem por meio de seus discursos durante o uso da argumentação. Para esse fim, utiliza-se os seguintes instrumentos de análise: questionários, produções escritas, debates e atividades sobre três temáticas escolhidas por esses alunos participantes, em aulas de Língua

Portuguesa. A partir disso, pode-se traçar os seguintes objetivos específicos: propiciar uma metodologia de ensino da Língua Portuguesa que amplie junto aos alunos uma atitude de respeito às suas diversas identidades; contribuir para o ensino aprendizagem da produção escrita dos alunos pelo uso da argumentação, na observação da constituição das identidades desses alunos.

Evidencia-se, assim, que a turma envolvida nessa pesquisa, pelo fato de possuir um perfil para trabalhos individuais, com dificuldade de relacionar-se entre si e com outros docentes, levou a professora pesquisadora ao uso de textos dissertativos predominantemente argumentativos, como uma estratégia que pode reduzir essas dificuldades de relacionamento, de baixa participação em atividades propostas, bem como a falta de interesse dos alunos em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. Esses fatores foram determinantes para elaboração das seguintes questões:

- como as identidades dos alunos se constituem, no espaço da argumentação, em suas respectivas produções escritas e nos debates e diálogos propostos?
- que orientações realizadas, durante as aulas, podem ampliar nos alunos uma visão de mundo e gerar uma atitude de respeito para com suas diversas identidades?
- o uso da argumentação, ao revelar identidades várias em movimentação, contribui para o ensino aprendizagem da Língua, no que toca à produção escrita dos alunos?

Para isso, esta pesquisa está organizada do seguinte modo: no capítulo 1, composto por duas partes, está o embasamento teórico. A primeira parte trata de conceitos vários sobre as identidades e subjetividades, especialmente as identidades socioculturais como o fenômeno da imigração dos caribenhos, a mestiçagem no Brasil juntamente aos conceitos sobre as identidades de gênero.

Na segunda parte, reflete-se sobre algumas concepções de língua em confronto e ao mesmo tempo em consonância com sua perspectiva dialógica, perspectiva considerada nesta pesquisa, em relação às visões de língua apresentadas, como o caminho mais apropriado para o ensino aprendizagem de língua. Inserem-se, ainda nesta segunda parte, dois subcapítulos. O primeiro trata do discurso predominantemente argumentativo, dentro de conceitos sobre o ato da argumentação, como sendo um dos níveis mais privilegiados para a realização de uma comunicação discursiva, responsiva ativa. O segundo intitulado: Dialogismo x identidade: ponte para uma cultura de paz deseja possibilitar, diante do quadro de violência existente, a criação de um ambiente de discussão movido pelo respeito, tolerância e fraternidade na sala

de aula. Por isso considera-se que a complexidade do universo dialógico, em seus conflitos e diversidade de posições, torna-se um caminho que potencializa as relações fraternas por intermédio do ensino aprendido da língua em suas diferentes manifestações.

Diante do exposto, olhar para as identidades dos alunos e para o modo de ensinar Língua Portuguesa nesse universo de violência, de desigualdade social, no qual os sujeitos destacados vivem, implica nesta pesquisa, considerar os alunos como sujeitos “responsivos ativos”, capazes de elaborarem respostas aos apelos que as situações, nas quais estão inseridos, solicitam incessantemente.

No segundo capítulo, encontra-se a descrição dos procedimentos metodológicos apresentados por esta pesquisa qualitativa, etnográfica e interpretativa, a qual se desenvolve por meio de um estudo de caso em uma turma de um Instituto Federal de ensino. A escolha do termo professora, em vez de professora pesquisadora, justifica-se pelo fato de que a função de professora e de pesquisadora caminham conjuntamente na elaboração das aulas ministradas, nas discussões com os alunos e na elaboração deste estudo.

O terceiro capítulo desenvolve a análise e a interpretação dos dados, na linha dialógica e com elementos da linguística textual e discursiva, que associada a outros teóricos, dão suporte a essa análise. Os dados foram recolhidos nesse período de estudo e investigação, com inúmeras descobertas sobre o ensino aprendizagem da língua portuguesa nessa linha dialógica como um meio privilegiado na compreensão das várias constituições identitárias desses alunos envolvidos, oferecendo ao professor e aos alunos um modo de olhar para a sociedade atual, em suas diversas identidades com respeito e tolerância.

Essas considerações, bem como a importância do uso de práticas argumentativas orais e escritas, nesse contexto, encontram-se na conclusão desta pesquisa como considerações de uma etapa final, que certamente iniciará outros caminhos para a prática docente da professora. É necessário ainda sublinhar que, em relação ao uso das pessoas do discurso, adota-se a terceira pessoa do singular nesta introdução, no primeiro capítulo, o teórico e no terceiro capítulo sobre as análises dos instrumentos coletados. A primeira pessoa do singular é utilizada no capítulo da metodologia e durante a conclusão desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Devido às bases teóricas dessa pesquisa estarem vinculadas aos estudos sobre identidade, dialogismo e argumentação, compreende-se sua relação, isto é sua inserção na área de estudos da Linguística Aplicada, a qual reflete sobre a importância do uso da língua em contextos contemporâneos. Por isso a Linguística Aplicada mostra visões inovadoras no campo da linguagem em consonância com a prática social e discursiva (FABRÍCIO, 2006). Assim, Moita Lopes (2006) situa essa linha da linguística em um espaço de problematização que vai se delineando em suas ideologias políticas e éticas, contestando as diversas construções modernas, iluministas ou coloniais nela presentes.

O presente capítulo visa discutir algumas teorias e pensamentos que fundamentam a realização deste estudo teórico, o qual se apresenta em três partes: a primeira intitulada “Identities e subjetividades” a segunda intitula-se: Língua no Dialogismo e discurso predominantemente argumentativo e a terceira etapa deste capítulo intitula-se: Dialogismo X identidade: ponte para uma cultura de paz. Primeiramente, apresentam-se as questões sobre as identidades e suas subjetividades, desde o iluminismo até a pós-modernidade ou era contemporânea. Aqui, adota-se o termo: pós-modernidade, com o intuito de vincular sua corrente de pensamento ao ambiente educacional pesquisado.

Em segundo lugar, são feitas reflexões sobre língua, relacionando-a ao dialogismo e ao discurso predominantemente argumentativo. Compreende-se que falar de constituição de identidades, implica considerar a língua em seus processos responsivos-ativos em práticas argumentativas, em debates, produções escritas desses gêneros discursivos, os quais trazem à sala de aula a realidade sociocultural vivenciada por esses alunos. Na terceira parte, defende-se a importância da visão dialógica aliada aos estudos das identidades como possíveis caminhos à cultura de paz, à tolerância e ao respeito para com essas diferentes identidades que se movimentam no ambiente de ensino aprendizagem da língua portuguesa.

2.1 Identidades e subjetividades

Por que não a tentativa simples de tocar o outro, de sentir o outro, de explicar o outro a mim mesmo?

(BHABHA, 2013, p. 109)

O fato de navegar em busca de um sentido para a própria vida leva o homem a uma série de questões sobre sua existência humana, existência marcada por identidades em diálogo, na movimentação de reviravoltas sociais, tecnológicas e culturais, que se manifestam

em redes sociais, entre gerações pós-modernas em oposição às identidades fixas, aos conceitos sólidos, ao capitalismo e às políticas de poder (HALL, 2006).

Por isso, para falar de gerações pós-modernas, é preciso fazer referência a alguns pensadores, considerados por Hicks (2011, p. 11) de “vanguarda pós-moderna” como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Richard Rorty, os quais defendem que o ser humano não se deixa mais, como em um tempo passado, no caso das etapas da pré-modernidade, modernidade, conduzir-se pelo domínio do pensamento racional, por estar vivendo na contemporaneidade em uma série de contextos multiculturais e sociais.

Com base nos conceitos acima, emergem, ao longo da história, diferentes sujeitos caracterizados pela dinâmica de novas identidades, como se pode visualizar quando Hicks (2011, p. 25) elenca algumas especificidades desses períodos históricos para chegar na pós-modernidade. O autor discute as oposições que marcam as etapas históricas anteriores: pré-modernidade e modernidade expressas pelo objetivismo e subjetivismo; coletivismo ou individualismo e vice-versa.

No caso, por exemplo, do objetivismo e subjetivismo, considera-se que o olhar para o mundo de modo objetivo, com o predomínio do uso da razão, ou o fato de perceber a mesma realidade de modo subjetivo, quando vem à tona a percepção do mundo pelo sentimento, parece ser um painel, o qual gera diferentes situações para os sujeitos, que vão se apresentando, nessas etapas com suas diferentes identidades.

Diante da diversidade das identidades que surgem, acrescentam-se a esse panorama, noções de sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A partir do sujeito do iluminismo, vê-se o eu como centro de tudo, “isto é, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11), então, se esse sujeito nascia em meio ao avanço científico, típico do iluminismo, em contestação à pré-modernidade, sua identidade era plasmada também pelas descobertas científicas em vários campos, pois o pensamento racional, que se desenvolvia, era o centro de tudo. Em paralelo ao avanço do pensamento racional, a sociedade burguesa, no período do iluminismo, movida pelas posições desse pensamento científico, articulou-se em vários eventos políticos, culminando na revolução francesa de 1789.

Nesse contexto, percebe-se, em relação à questão identitária, que a luta por liberdade, igualdade e fraternidade, revela a conquista do pensamento racional por meio de posições coletivas. Além disso, outro fato significativo, que mostra essas reivindicações sociais, é a produção da - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. (PISSURNO, [2016]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/iluminismo>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Ora, se esse sujeito do iluminismo, racional, individual não respondia mais às questões histórico-sociais, filosóficas que se apresentavam, aparece em cena o sujeito sociológico, da era moderna, visto pela interação entre o eu e a sociedade, na qual sua identidade se forma entre o eu interior e o mundo exterior, isto é, os mundos culturais.

A complexidade das mudanças das próprias identidades na história e os sujeitos que a elas se associam, mostra que a identidade estável desse sujeito, antes concebida unificada, muda no contexto da pós-modernidade, trazendo com ela a ideia de sujeito pós-moderno como produto de transformações institucionais, isto é, da estrutura flexível, que gera o conceito de fragmentação das identidades contraditórias, instáveis, em contraposição à ideia de uma identidade fixa ou essência interior do sujeito, antes considerada estável (HALL, 2006).

Observa-se que identidade e sujeito caminham no passo das mudanças culturais e políticas em seus respectivos grupos sociais. Dentre as visões e contextos histórico-culturais que marcaram o início do pós-modernismo, Eagleton (2011) mostra que suas marcas já aparecem nos anos 1960, 1970, com o aumento do capitalismo, do feminismo, de políticas sexuais, guerras imperiais e negociações culturais, além do crescimento da produção a baixo preço.

Como consequência dessa economia, os trabalhadores, segundo a leitura marxista da sociedade por meio da luta de classes, eram destinados a um estado de pobreza, isto é, “[...] perda do ser, [e, assim,] ficar reduzido a nada além de si mesmo” (EAGLETON, 2011, p. 71).

Pode-se considerar, assim, que nessa situação o sujeito, vindo de uma classe social oprimida pela imagem e pelo consumo, adquire uma identidade de um ser inferior ao ser que tem condições de consumir, de ter um *status* social pela difusão do capitalismo, o qual envolve cada vez mais a classe média, nos anos 1980 e 1990.

Era irônico que o pensamento pós-moderno criasse tamanho fetiche em torno da diferença, dado que seu próprio impulso era apagar as distinções entre imagem e realidade, verdade e ficção, história e fábula, ética e estética, cultura e economia, arte culta e arte popular, esquerda e direita políticas (EAGLETON, 2011, p. 75).

Em meio à efervescência das políticas culturais que iam sendo construídas nessas contradições pós-modernas, como o real e o imaginário e outros conceitos em oposição, podia-se entrever identidades que antes não eram evidenciadas ou que se dão a conhecer pelas diferentes linguagens expressas pelos sujeitos em suas diversas constituições.

Em relação a essa questão, Moita Lopes e Bastos (2002, p. 14) dizem que “[...] a subjetividade, a sócio história e as culturas inscritas nos corpos são percebidas como

fundamentais na compreensão do mundo em que vivemos”. Intui-se por essas concepções apresentadas que, embora tenham ocorrido rupturas ao longo da história entre essas etapas de pensamentos: pré-moderno, moderno e pós-moderno em várias fases, vive-se, atualmente, uma fusão dessas etapas, vistas até nas nomenclaturas dadas ao período em que se encontram nesses últimos anos, como “modernidade tardia” (HALL, 2006, p. 33) ou como “fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída” (BAUMAN, 2005, p. 57) ou, como ele mesmo chama, sociedade líquida:

Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades (BAUMAN, 2003, p. 6).

Vê-se, desse modo, em face da pluralidade de conceitos e da noção de liquidez, o quanto é necessário investigar as identidades que circulam em espaços educacionais. Constata-se, assim, pela quantidade de pesquisas e trabalhos publicados sobre a questão identitária (MOITA LOPES; BASTOS, 2002), a grande importância que a Linguística Aplicada dá ao estudo da identidade, vinculando-o aos conceitos das ciências humanas, especialmente da sociologia e da antropologia, mostrando que estudar a vida em comunidades, por exemplo, abre caminho para estudar linguagem em ação, em qualquer ambiente, incluindo o educacional (TRIVINÕS, 1987, p. 120).

Pela ótica da Linguística Aplicada e dos chamados estudos culturais, pode-se conhecer alguns conceitos sobre as identidades, em seus aspectos socioculturais, mostradas em uma sucessão de imagens formadas pelas ideias de Bauman (2005), Bhabha (2013), Coracini (2003), Eagleton (2011), Hall (2013) e Moita Lopes (2002, 2003). Como esta pesquisa trata da língua em perspectiva dialógica, as reflexões sobre os conceitos de identidade desses autores estão associadas ao universo dialógico de Bakhtin (1981). Além disso, acrescentam-se aos estudos sobre as identidades e aos estudos culturais, autores como Milan e Aceti (2002), Lubich (2003), cujos pensamentos sobre a identidade relacionam-se ao princípio da alteridade, o qual encontra-se em conceitos do dialogismo.

Por isso, os autores mencionados acima foram escolhidos para esse embasamento teórico, devido ao vínculo que possuem com as questões humanas, políticas, culturais e sociais. Todos eles, embora em suas concepções várias, tenham formado correntes de pensamentos diferentes, podem, por meio desse estudo das identidades socioculturais, dialogarem sobre essas identidades com contribuições aos estudos linguísticos.

É preciso destacar que os termos a seguir, no campo de estudos das identidades, são empregados a partir das seguintes referências: “identitária”, adotado na Linguística Aplicada por Moita Lopes (2002), por essa razão, o uso do adjetivo identitário durante este estudo se dá a partir dessa nomenclatura; e ainda os termos: postura, assumida por Giddens (2002, p. 95), a qual se refere ao sentido de atitude ou comportamento sobre algo; e posicionamento ou posição (no contexto dos estudos sobre identidade), como algo que “pode ocorrer em uma prática discursiva em diversas categorias”. Entende-se que tais termos são posições que se encontram em narrativas de ordem pessoal, social e histórica, quando se negociam ideias, de modo consciente ou inconsciente, formando as diversas identidades (TÍLIO apud MOITA LOPES, 2003, p. 91).

No horizonte dessas correntes de pensamentos, ao tratar do deslocamento das identidades, Hall discute a diáspora das nações caribenhas, com múltiplas identidades, ligadas a uma determinada origem, como um questionamento à natureza de pertencimento ao Caribe e à identidade nacional desse sujeito, demonstrada, por exemplo, no retorno desses caribenhos à pátria, quando aposentados. Percebe-se que, nesse retorno, por possuírem experiências de separação da própria terra e contato com outra nação, eles adquirem novas identidades culturais.

As lutas por redescobrir as rotas africanas no interior das complexas configurações da cultura caribenha e falar, através desse prisma, das rupturas do navio, da escravidão, colonização e racialização produziram não somente a única ‘revolução’ bem-sucedida no Caribe anglófono neste século- a chamada revolução cultural dos anos 60- como também a formação do sujeito caribenho negro (HALL, 2013, p. 46-47).

O povo caribenho parece representar, de certo modo, os povos que não possuem identidade nacional pura, pelas suas imigrações ou por situações semelhantes aos domínios da colonização e outras relações de poder, que os fazem “deixar” a própria cultura, isto é, os fazem deixar de ser quem são durante a tentativa de compreensão e adequação às novas identidades culturais. Compreende-se, nessa perspectiva, que, diante dos apelos de grupos culturais que buscam uma homogeneidade cultural, como o apelo consumista do mercado global e local, do mundo ocidental, que se impõe em vista de seu desenvolvimento econômico, essas identidades culturais podem ser desfiguradas nesses grupos considerados mais fracos (HALL, 2013, p. 49-50).

Em continuidade a essa problemática, outro obstáculo que a população caribenha enfrenta é o das discriminações raciais “e a violência em relação ao ‘Outro’”, a partir da “diferença cultural” (HALL, 2013, p. 51), que gera racismos pela cor da pele ou diferenças

fisiológicas, junto à luta pela igualdade social. Por isso, no contexto deste trabalho, torna-se significativo refletir sobre a capacidade desse sujeito caribenho de lutar, de reagir, ao se comportar como um agente de mudança de sua opressão em busca de resgate de sua cultura e de seus direitos relegados por parte dos colonizadores.

Diante do fato de sentir-se dominado, o sujeito que se constitui nessa movimentação cultural pode olhar para os outros, de outra nação ou com outra cultura, em seus contrastes e semelhanças, com relativa adesão ou com desprezo aos seus comportamentos. Torna-se um processo, de renovação contínua da própria identidade, pois o sujeito que se encontra com o novo, com o “estranho” não permanece em um pensamento estático.

A essa ideia de movimento identitário, parece interessante acrescentar uma reflexão sobre o fenômeno da mestiçagem no Brasil, o qual se compõe pela existência de etnias várias, com suas tradições, as quais ocorrem em meio aos preconceitos raciais que surgem (SCHWARCZ, 1998). De modo complementar, Tadei (2002) chama de mestiçagem um “dispositivo” que funciona como algo que nos coloca

numa busca insistente pela nossa identidade nacional, impedindo um envolvimento maior com a própria nacionalidade por parte dos brasileiros; ele é, ainda, produtor de subjetividades dóceis e mal-delimitadas, uma vez que promove a mistura étnica apagando as origens, apagando o passado e suas contradições, voltando-se para o futuro e des-historizando as raízes históricas individuais e nacionais (TADEI, 2002, p. 9).

Nesse caso, parece que a mestiçagem gera contradições sobre a questão de perder ou não a própria identidade cultural, pelas misturas de raças. Considera-se, então, o quanto as identidades socioculturais deste fenômeno, no Brasil, são complexas e articuladas por meio de uma série de acontecimentos, determinando a subjetividade, a identidade por meio de relações de domínio, ao longo da história do país.

No entanto, acredita-se que a instabilidade identitária que a mestiçagem causa pode ser um fator de enriquecimento cultural, um ato de evolução, quando se realiza em um processo natural, como o crescimento de uma criança que se torna adulta. Ainda nessa linha, Eagleton (2011, p. 219) afirma que “[...] Encontrar outro corpo humano é encontrar, indissociavelmente, tanto a identidade quanto a diferença. O corpo do outro é, ao mesmo tempo, estranho e familiar”, isto é, diferenças e semelhanças estão juntas, pois fazem parte da natureza humana.

Por isso, referir-se ao conceito geral de mestiçagem, falar de mistura ou falar de cultura negra, por exemplo, como uma realidade fundamental constituinte da cultura brasileira, muitas vezes não valorizada, leva esta pesquisa a uma associação do pensamento de

Hall (2013) com a história de Alagoas, a terra do “Zumbi dos Palmares”, o maior vulto da resistência negra no Brasil colonial, que esteve, por tanto tempo, em luta pela liberdade, para que os escravos tivessem seus direitos respeitados. Por isso a morte heroica do Zumbi é celebrada nacionalmente, no que foi denominado como o dia nacional da consciência negra, ao mostrar o desejo de se resgatar um valor para essas figuras relevantes, que mostram problemáticas existentes na constituição da luta pelas identidades socioculturais.

Esse contexto apresenta um encontro com o que é revelado pela voz de Fanon em Bhabha (2013), ao tratar da questão do sujeito negro ou branco que se anula, por haver para ele, na sociedade, um espaço de simultâneo valor para a raça e a sexualidade, a cultura e a classe: “O negro não é. Nem tampouco o branco” (BHABHA, 2013, p. 77), porque, para ele, “A imagem é apenas um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade” (BHABHA, 2013, p. 94).

Fanon, que era médico psiquiatra, discute sobre a “duplicidade da identidade” (BHABHA, 2013, p. 94) como uma identidade particular, considerando-a, possivelmente, como expressão do real e como uma questão psicanalítica da “identificação” que trata do desejo do sujeito em ser considerado e reconhecido em outra nação. Isso pode ser um jogo de imagens subjetivas nessas disputas culturais, mostrando a condição do nativo diante do colonizador, pois se trava, na história ocidental, uma luta contra a opressão. Ressalta-se, assim, que são as imagens em conflito, seja da classe considerada inferior seja da suposta classe superior, imagens que formam a identidade colonial, a qual expressa o desejo do nativo: ocupar o lugar de quem comanda.

O outro deve ser visto como a negação necessária de uma identidade primordial-cultural ou psíquica-que introduz o sistema de diferenciação que permite ao cultural ser significado como realidade linguística, simbólica, histórica. Se como sugeri o sujeito do desejo nunca é simplesmente um Eu mesmo, então o Outro nunca é simplesmente um aquilo Mesmo, uma frente de identidade verdade ou equívoco (BHABA, 2013, p. 95).

As concepções acima acerca desse “sujeito do desejo” podem entrelaçar-se à luta pelo respeito e tolerância dirigida a quem, muitas vezes, não é aceito, socialmente, devido à condição de pobreza econômica, diversidade de raça, diversidade cultural ou política, entre outras, além de frequentes problemáticas sobre a identidade sexual e as questões de gênero, cuja temática contempla os interesses dos alunos participantes dessa pesquisa. A respeito das questões de gênero, são discutidas duas noções de identidade de gênero: a identidade de gênero social e identidade de gênero sexual apresentada, nessa pesquisa, por meio da abordagem, que se faz sobre a linha *Queer*. De modo complementar, é citada outra corrente

teórica sobre a identidade sexual, pertencente ao campo da psicologia, além da exposição de considerações extraídas dos estudos de Moita Lopes (2002) sobre essa questão.

Para melhor compreensão da corrente *Queer*, sabe-se que ela nasceu nos Estados Unidos, no final dos anos 1960, sendo propagada pela esquerda americana, justificando-se pelo direito à liberdade de opção de sexualidade e pela individualidade e igualdade social, conceitos fundamentados, historicamente, em Engels (2014), Wilhelm Reich (1981), John Money (2014), Simone de Beauvoir (1983), e atualizados por Judith Butler (1986). A esses pensadores, aliam-se grupos com ideias neoliberais radicais e grupos econômicos que manipulam a mídia com a finalidade de obter lucros e poder diante desse processo. Diante disso, as sociedades contemporâneas podem simplesmente sucumbir, sem um pensar crítico, em vez de refletir sobre o que tais posições de fato são, bem como o que podem gerar nos diversos âmbitos sociais e educacionais.

Segundo Butler (1986) a igualdade de gênero nega as diferenças entre o homem e a mulher, ao dizer que essas diferenças aparecem devido à construção da identidade sexual pela cultura; ou seja, a feminilidade e a masculinidade são construídas culturalmente, em oposição à ideia de predomínio do gênero masculino sobre o feminino, na visão de domínio de uma classe sobre a outra. Se é o aspecto social que constrói o gênero, então, do mesmo modo, pode desconstruí-lo. Nesse sentido, a identidade de gênero social pode ser realizada pela influência de componentes do contexto local e global (MOITA LOPES, 2002). Na “glocalização”, os fenômenos da imigração e a visão transcultural de mundo são vinculados às questões de gênero na linha *queer*, pois, na transculturalidade, “as identidades (homo) sexuais” não são “fatos objetivos de abrangência universal, mas “construtos teóricos”, sociais.

As considerações acima sobre imigração e sobre a identidade de gênero como construção social, sujeita a deslocamentos identitários e posições várias, pode remeter ao fato da demanda de estudantes, em sua maioria, jovens, adultos, em outros países, no que se refere a diálogos sobre as questões de gênero (MOITA LOPES, 2006 apud FABRICIO, 2006). Observa-se que esse desejo também é expresso, especialmente, nas instâncias acadêmicas devido à quantidade de pesquisas e discussões já realizadas ou devido a questão da intolerância e desconhecimento por parte de alunos e professores sobre essas novas situações no cotidiano da sala de aula.

Por isso engendrar, nesses estudos sobre identidade de gênero e uso de língua portuguesa, na contemporaneidade, pode ser uma oportunidade para olhar a linguagem em perspectiva dialógica, na qual se engendra em diferentes estudos teóricos dessas identidades, à

luz da tolerância, atitude defendida neste trabalho pelo respeito da professora pesquisadora às diferentes identidades dos participantes desta pesquisa.

Em seguida, apresenta-se a linha da identidade de gênero sexual defendida pelo campo da Psicologia, na qual se afirma que pesquisas em cerca de 53 nações mostram não só com “um resultado, mas um padrão de resultados” (LIPPA, 2009) as inúmeras diferenças entre os sexos feminino e masculino. Com isso, a questão sexual não pode ser reduzida a um fator somente fisiológico, por envolver a personalidade, pois existe uma psicologia feminina e uma masculina (LIPPA, 2009). Esclarece-se, nesse sentido, que a identidade de gênero sexual se define como sexo masculino e sexo feminino, gênero feminino e gênero masculino, enquanto as opções de sexualidade recebem a nomenclatura de orientações sexuais: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade.

De modo semelhante, para a Psiquiatria, a identidade sexual leva em conta três aspectos: biológicos, os determinantes genéticos (cromossomos) que na fecundação se traduzem na diferenciação dos órgãos genitais em 6-12 semanas; psicológicos: a experiência de vida psíquica, como a pertença a um determinado sexo que se inicia aos dois ou três anos, podendo sofrer influências do ambiente; e o aspecto sociológico, que são as atitudes características de um homem ou de uma mulher de acordo com os processos histórico-culturais vivenciados (SADOCK, B.; SADOCK, V., 2007).

Nessa ótica, pode-se observar que a identidade de gênero sexual é algo mais complexo, por levar em conta a questão do universo da sexualidade constituída de vários aspectos, inclusive, o aspecto biológico. Com isso, pode-se refletir que, embora a teoria sobre questões de gênero, na linha *Queer*, busque resolver algumas dominações injustas entre o sexo masculino sobre o feminino, mesmo que alguns dos construtos teóricos dessa linha defendam valores como liberdade, igualdade, nesses últimos tempos, nota-se uma incapacidade de lidar com a diferença que existe entre o sexo feminino e o masculino de modo positivo, diferença existente do ponto de vista científico e que se estabelece de modo natural.

De modo complementar, Coelho (apud MOITA LOPES; BASTOS, 2002), ao analisar as identidades das lógicas feminina e masculina no sistema de troca dos presentes, o qual é chamado de troca de dádivas, mostra que o homem e a mulher atribuem pesos diferentes ao que é despendido nessas trocas. Dessa forma, enquanto a mulher valoriza o tempo e trabalho para a compra do presente, o homem valoriza mais o aspecto monetário. Essas diferentes lógicas nas trocas de presentes,

essas regras parecem falar de uma reiteração dos papéis de gênero tradicionais, em que ao homem cabe prover o sustento—contribuir com dinheiro, em suma, e à mulher cabe prover os pequenos cuidados cotidianos—colaborar com tempo e trabalho. Os objetos trocados entre esses maridos e esposas dramatizariam, assim, a natureza do vínculo que os une, misturando aqui suas almas e suas coisas (MAUSS, 1974 apud COELHO, 2002, p. 132 apud MOITA LOPES; BASTOS, 2002).

As reflexões dessas duas concepções sobre a identidade de gênero podem remeter ao problema da discriminação, da violência que muitos homossexuais sofreram ao longo da história e sofrem atualmente, sendo desrespeitados em sua dignidade humana. A diversidade das identidades, em vez de gerar a intolerância, poderia gerar chances de se estabelecerem diálogos melhores entre estas vertentes. Percebe-se, também, que podem existir, sobretudo em instâncias acadêmicas ou de grupos radicais neoliberais, julgamentos preconcebidos, por vezes, em relação ao modelo de família heterossexual.

Entende-se, nesta pesquisa, que não é anulando a diversidade entre homens e mulheres que se alcançará a igualdade, mas procurando ver tais diferenças como uma riqueza intelectual, sexual, psicológica, recíprocas com a aceitação dessas diferenças encontradas entre as etapas modernas e pós-modernas. Desse modo, Bauman (2005) discute a pós-modernidade como a negação que a “sociedade líquida” faz sobre as formas sociais mais estáveis, até então concebidas. Para esse autor, isso pode ser tão perigoso, quanto o fato de aceitar a liquidez dessas formas completamente.

Nesse contexto, Bauman (2005) mostra que as identidades fragmentadas desse processo resultam de uma avalanche de interpelações: visões e costumes múltiplos que as mudanças culturais e tecnológicas trazem ao âmbito local e global. Essas contraposições podem levar ao que Bhaba considera acerca do outro: o “[...] outro nunca é simplesmente um aquilo Mesmo” (BHABA, 2013, p. 95), quando se faz aqui referência às questões de igualdade e respeito com as diversas identidades.

Daí surgir, nesse estudo, a compreensão de que tratar sobre essas questões no ambiente educacional, torna-se uma chance de refletir sobre a figura, por exemplo, de alunos de um curso considerado “fraco”, como será mostrado nesta pesquisa. Enfatiza-se considerado “fraco”, não somente, devido às baixas notas, ao comportamento de indisciplina da turma investigada, mas também devido ao fato de o curso de Mecânica, apresentar baixas notas, desde o processo seletivo desses alunos. Por essa fama, a figura da turma participante desta pesquisa e de cursos que vivem situações semelhantes, torna-se uma imagem ofuscada pelos outros cursos que são reconhecidos como “melhores”, devido a um nível mais alto de aprendizagem e melhor comportamento durante as aulas.

Observa-se que, pelo fato de essas características de turmas mais comportadas e interessadas trazerem um *status* ao Instituto, o aluno do curso visto como inferior pode ser considerado um qualquer um, isto é, alguém perdido na multidão. Tal situação, provavelmente, leva esses alunos, por vezes, a serem ignorados por muitos outros alunos, professores e funcionários no ambiente educacional, impedindo-os de participarem, de maneira mais incisiva, de atividades várias e de decisões na própria instituição, no âmbito discente, por serem, de certo modo, apagados pelos cursos dominantes, problemática que pode propiciar atitudes passivas sobre esse tipo de desigualdade.

Diante desse quadro é possível dialogar com Hall (2013), quando menciona a revolução cultural na Jamaica, citando o aparecimento do novo sujeito coletivo da raça negra, em confronto com outras culturas dominantes. Vê-se que tal fato comprova a capacidade que os grupos sociais ou indivíduos possuem para mudarem a própria história, história escrita por pessoas em seus grupos sociais diversos. Por essa razão, percebe-se que é nessa movimentação identitária, que o pensamento de Hall sobre cultura e identidade, encontra-se com as concepções do sujeito dialógico de Bakhtin, marcado pela responsividade: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro” (BAKHTIN, 2015, p. 341).

Destaca-se assim que estudar as identidades, as quais oscilam em uma variedade de situações, significa considerar o processo da alteridade, tendo em mente que o sujeito está em contínua renovação pelas palavras dos outros. Ainda sobre a identidade dos povos, dos grupos sociais, essa identidade exprime-se pelo aparecimento de um sujeito em crise devido à corrente ideológica que a globalização, com seus diversos conceitos, traz, pois

falar de identidade e de linguagem é transformar o sujeito numa palavra de intervalo no decurso de sua vida e de sua história e essa palavra comprometida não é senão o próprio sujeito por intermédio do discurso, por esse discurso inconsciente que nos habita e que é construído por um eu a partir de um outro, numa alteridade sem limites (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 18 apud SCHERER; MORALES; LECLERQ apud CORACINI, 2003, p. 23-24).

O fato de se pensar a identidade a partir das histórias que se cruzam, evidencia o papel do uso da linguagem, como os autores tratam na citação acima, na constituição de um sujeito “irrepetível” no “intervalo” “de sua vida”. O sujeito é, embora constituído pelo outro, constituído também por sua unicidade em um tempo limitado, cercado por discursos de uma determinada época. Considera-se que a alteridade não anula a individualidade, nessa

perspectiva da língua, mas a atualiza pelos significados trazidos pelos discursos, que interessam a cada um, visto que,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1981, p.95).

Desse modo, as compreensões e posições de cada sujeito, nesse “sentido ideológico ou vivencial” mostram a força que as palavras possuem, ao trazerem diferentes modos de se conceber o mundo. Daí a existência das diversas identidades plenas de significados, de conteúdos que circulam em diversos ambientes, como o da escola, a qual pode se tornar um espaço em que os alunos adquiram maior autonomia em relação ao próprio ensino aprendizagem, considerando que esse mesmo espaço educacional deveria, ao menos em tese, proporcionar aos alunos condições de desenvolverem seus discursos por intermédio de temas que correspondam às situações de sua atualidade, bem como às exigências e interesses que possuem.

No entanto, com frequência, sabe-se que é justamente na instância educacional que faltam recursos em relação à estrutura física, como é o caso do Campus envolvido nessa pesquisa, ou mesmo em relação a algumas ementas desses cursos tecnológicos, que, por vezes, não oferecem uma dimensão global de ensino aprendizagem da língua Portuguesa para que os alunos realizem as discussões de que necessitam em sua atuação social, em sua vida profissional. Assim, compreende-se, nesta pesquisa, que é necessário ao professor e aos alunos, o conhecimento mínimo das temáticas atuais.

Sobre tal questão, é significativo trazer a voz de Buber (BUBER apud MILAN e ACETI, 2002) ao considerar que uma experiência educativa ocorre pelo caminho das relações interpessoais, relações que podem ser inclusivas nessa rede de ensino aprendizagem com imensas problemáticas. Para ele, o ato de “[...] educar significa fazer com que uma seleção do mundo possa agir sobre uma pessoa, por meio de outra pessoa [...]” (BUBER apud MILAN; ACETI, 2002, p. 31, 73), definindo a pessoa humana como um tesouro de eternas possibilidades”.

Dessa maneira, ressalta-se que falar de relações é falar de discurso que possibilite os alunos refletirem, por exemplo, sobre a questão da violência, desde aqueles conflitos travados como o *bullying* existente em muitas escolas, até aos dramáticos conflitos internacionais. A moldura desses obstáculos pode levar à busca de conceitos mais humanos, como se observa

no discurso de Lubich, quando apresenta possibilidades de diálogo intercultural pelo respeito à diversidade de identidades de cada povo em sua citação sobre a questão do respeito às identidades culturais diante da violência, do terrorismo, por ocasião da Jornada Mundial de Interdependência na Filadélfia:

[...] Somos muitos a nos perguntar, hoje, de Nova York a Bogotá, de Roma a Nairobi, de Londres a Bagdá, se é possível viver num mundo de povos livres e iguais, unidos. Não só onde se respeite a identidade um do outro, mas também onde todos sejam solícitos frente às respectivas necessidades. A unidade dos povos, no respeito das mil e uma identidades, é o próprio objetivo da política, que a violência terrorista, a guerra, a injusta divisão dos recursos do mundo e as desigualdades sociais e culturais, parecem colocar hoje em discussão (LUBICH, 2003, p.1).

São palavras que parecem ressoar como uma voz apaziguadora no caos das tragédias causadas pela violência que destitui os povos de seus direitos de expressarem suas várias identidades, seus direitos de terem recursos básicos para sobreviverem, diante do quadro globalizante e veloz conduzido por quem detém o poder. Observa-se que o sujeito, na visão de Lubich, torna-se um agente de mudança pelos diálogos que podem ser estabelecidos. Por essa razão, procura-se, neste estudo, realizar um vínculo entre o pensamento dessa autora, em vista de mostrar uma proposta de tolerância e aceitação diante da questão da violência frequente que esses alunos enfrentam em seus ambientes.

Esse quadro imprime, nos rostos dos alunos, expressões de medo e de desconfiança, por nunca saberem se serão assaltados ou não, quando saem de casa. Tal problema pode formar um perfil de sujeito, que traduz em sala de aula, relações de insegurança, conflitos e desencontros, os quais podem contribuir para que uma série de identidades se constituam, a partir de situações como essas, resultantes dos desequilíbrios sociais. Observa-se, nesse caso, que o entrelaçamento das ideias de Hall (2013), Bauman (2005), Bhaba (2013), Milan e Aceti (2002), Moita Lopes (2002) e Lubich (2003) representa uma rede de conceitos sobre a questão do respeito ao outro e da tolerância para com qualquer tipo de violência, bem como, com as diversas identidades e subjetividades que se movimentam nos vários contextos socioculturais.

2.2 Língua e dialogismo

Quando se adentra pelo o universo dos estudos identitários, envereda-se, paralelamente, pelos estudos sobre a língua, em perspectiva dialógica, como um dos modos de constituição das identidades histórico-culturais; identidades formadas pelos significados que as determinações sociais impõe e que o próprio sujeito vai atribuindo no decorrer de sua vida.

Seguindo esse trajeto, sabe-se, também, que os modos de conceber a língua geraram contribuições inegáveis, problemas e implicações diferentes para o caminho de ensino aprendizagem e de seu uso em ambientes vários. Nesse sentido, serão mostradas, a seguir, além do pensamento de Bakhtin, noções de língua em outras linhas de estudo, em vista de uma melhor imersão no universo dialógico.

Sabe-se que a visão estruturalista de Saussure (2012), por considerar a língua um sistema formado por um eixo sincrônico, que olha para o sistema em si por meio dos signos (significado x significante), no presente, e, pelo eixo diacrônico, que olha para as evoluções da língua formal, no tempo, embora de importância indiscutível, não permanece isenta de contra- posições e críticas, por considerar o sistema da língua o centro de análise da linguagem.

Uma das oposições ao pensamento de Saussure (2012) é o que se chama de gramática gerativa. Chomsky (2005) entende a compreensão do dizer humano como uma competência do falante, um mecanismo natural regido por normas, desde sempre, presente na mente de todos; normas que se organizam em suas funções. A língua, para ele, não é mais classificada como o era para Saussure, ou seja, de modo sistemático, com uma estrutura formadora da palavra pelo significante e significado, mas sim, pelo fato de a aquisição dessa língua se dar devido aos mecanismos da linguagem inerentes à pessoa humana (CHOMSKY, 2005). Embora essa corrente de Chomsky tenha gerado uma série de mudanças e ampliações no confronto com a visão de língua em Saussure, ela não deixou de ser alvo de críticas e insatisfações advindas pelo próprio contexto histórico da modernidade, que foi avançando no estudo linguístico pelas ligações que se poderiam fazer entre esse campo e o de outras ciências humanas.

Sublinha-se, então, neste estudo, que, se ocorrem mudanças históricas, ocorrem, conseqüentemente, mudanças nos estudos linguísticos, como a corrente pragmática que, mesmo vinda de uma tendência funcional de uso da língua, vai estudar a relação da linguagem com os intérpretes, podendo-se observar uma ascensão da língua em direção à interação dos falantes. A pragmática, desse modo, vincula-se à análise do discurso, que se expande em teorias relacionadas, como também a teoria da polidez de Erving Goffman (na linha de pesquisa etnográfica da fala), introduzida por Brown e Levinson (1987) e a teoria da análise da conversação, sobretudo com Sacks e Schegloff, os quais destacam o estudo dos significados em situações de interação.

Pesquisas nesse campo mostram que a comunicação em direção aos falantes é ampliada pela teoria dos atos de fala, quando denomina os atos de fala de “atos

ilocucionários”, atos inseridos no discurso, ou seja, aqueles que dependem de regras gerais da linguagem, de algumas condições extralinguísticas como a condição social. Ainda segue nessa linha o paradigma linguístico de Benveniste (1988), que analisa a subjetividade no ato da enunciação: “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego (eu) a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um (tu). Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em [sic] reciprocidade” (BENVENISTE, 1988, p. 290), visto que a condição de comunicação, na enunciação, fundamenta-se no plano linguístico dos pronomes pessoais, no qual o discurso, marcado pelos pronomes, apresenta o sujeito em diálogo.

Explicita-se, não só para o ensino da língua, mas para a visão que ela traduz no ato da comunicação, a maturação de um pensamento linguístico influenciado pelas contribuições, sobretudo da Filosofia, Antropologia, Sociologia e Psicologia, que vão se entrelaçando à língua, nesse período de avanço científico da área. Tal avanço é visto pelo despontar de uma maior compreensão das diversas linguagens, por meio da visão de Bakhtin (1981) e de seus estudos dialógicos.

O pensamento dialógico, ao apresentar-se em uma das principais obras de Bakhtin: *A filosofia da linguagem*—no contexto em que a Rússia se encontrava, durante a ditadura de Stalin, anos de 1920-1930, tece reflexões e críticas aos estudos dos formalistas russos, mostrando que é uma “ficção” tratar do estudo da língua de modo abstrato; defini-la como sistema é tornar o seu falante um sujeito ideal, ignorando o mundo em que ele vive (BAKHTIN, 1981). Quando trata da natureza semiótica da língua, o autor critica o pensamento da filosofia idealista, ou seja, o “subjetivismo idealista” (BAKHTIN, 1981, p. 72), ao chamar essa análise de primeira orientação. Salienta-se que a primeira orientação que considera a língua, do ponto de vista da psicologia individual, é uma criação, acontecendo nos atos individuais de fala.

Bakhtin prossegue essa concepção, opondo-se à linha individualista, quando elabora a segunda orientação que critica o “objetivismo abstrato”, situando a língua em uma consciência individual, definindo-a como “um sistema de normas imutáveis” (BAKHTIN, 1981, p. 91). Enquanto as duas orientações são explicadas como ocorrendo na consciência individual do falante, para Bakhtin, a consciência, “só pode surgir e se afirmar como realidade, mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 1981, p. 33), ou seja, ao considerar o “conteúdo” dos signos como “conteúdo” ideológico, mostra que a mesma consciência é consciência somente quando traz seus signos, suas ideologias, a qual, de consequência, forma-se na coletividade. Dessa forma, ele define a consciência como de

“ordem sociológica” (BAKHTIN, 1981, p. 35-37), isto é, aquela formada em grupos sociais por meio de suas relações. Ao realizar sua análise sobre o signo ideológico, o autor afirma que “[...] a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN, 1981, p. 37).

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 1981, p. 38).

Pela citação acima, percebe-se que a palavra, em suas formas, localizada em seu determinado sistema linguístico, exprime-se como ato ideológico por intermédio de uma consciência coletiva. Ela não só traz uma compreensão, mas uma série de compreensões, de refrações e posições, que não podem ser contempladas por meio de um estudo limitado em sua estrutura, ou somente em sua funcionalidade; por isso, o autor enfatiza que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1981, p. 124.)

A atribuição que o autor concede à língua como uma força transformadora, a torna um instrumento chave para as mudanças histórico-culturais promovidas pelos interesses dos grupos sociais organizados. Diante disso, comprova-se a importância do estudo das identidades que se movem nas instâncias sociais, pelas relações das posições e posturas que se formam, a partir das várias linguagens expressas pelos signos linguísticos. Em continuação a essas ideias do dialogismo, sobre a linguagem poética, Bakhtin diz que

numa obra poética, as palavras organizam-se, por um lado, no conjunto das orações, do período, do capítulo, do ato, etc., e por outro, constroem o conjunto da aparência do herói, de seu caráter, de sua situação, de seu ambiente, de sua conduta, etc., e, enfim o conjunto do evento ético da vida, esteticamente formulado e acabado; com isso deixam de ser palavras, proposições, estrofes, capítulos, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 50).

A arte literária, para além de sua “arquitetônica” definida, limitada ou “acabada” pela sua estrutura verbal, composicional, mostra sua “essência” (BAKHTIN, 2014, p. 73-74) expressa pela língua em contínua mudança. No espaço literário russo, pela análise do romance em suas várias formas, o autor o define “como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal”. Isso é considerado em seus vários aspectos linguísticos, observados em vários níveis, em seus diferentes princípios estilísticos de composição, como as várias narrativas orais, tradicionais, escritas em que se incluem uma série de gêneros: cartas, diários ou outras “fora do discurso literário do autor”, como escritos morais, filosóficos, inclusive retóricos.

Ainda em suas análises, ele mostra uma série de linguagens organizadas em diversas línguas, vozes de várias gerações e categorias sociais, inserindo os gêneros do discurso em um universo incontável devido às múltiplas realidades humanas que eles representam. Além disso, categoriza os gêneros do discurso pelas características dos enunciados que os formam, chamando-os de: gêneros do discurso primários e secundários, de maneira a comprovar a existência dos diferentes discursos, isto é, dos enunciados que compõem estes discursos, que se movem na vida cotidiana de muitos modos. Inclui-se, assim, o discurso dos momentos da vida mais informais, no quadro dos gêneros primários e as produções literárias, discursos oficiais, discursos de maior complexidade nos gêneros secundários (BAKHTIN, 2015, p. 263).

A difícil questão de reconhecimento da importância do que essa heterogeneidade dos gêneros traz à visão da língua, de suas possibilidades de mudanças pela diversidade que possuem, independentemente de sua língua de origem, acarretou às investigações linguísticas muitos problemas, os quais, segundo o autor, “debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2015, p. 265), pois a falta de contextos vivenciais, como o autor observa, no ensino da língua portuguesa, de modo geral, gera uma cadeia de obstáculos em relação ao ensino aprendido dessa nas escolas.

O fato de se ensinar a língua, especialmente ou exclusivamente, em seu aspecto estrutural e funcional, pode impossibilitar o encanto dos alunos sobre esse conhecimento, impedindo-os de descobrir a língua em sua potencialidade e riqueza humana. Defende-se que é preciso olhar para o contexto histórico-cultural, no qual os alunos estão imersos, isto é, para as suas relações com este mundo. Por esse motivo, alguns gêneros discursivos predominantemente argumentativos (ADAM, 2005) se prestam para determinados objetivos e solicitações das novas gerações de hoje, pelo fato de permitirem aos alunos o diálogo sobre quem são e onde vivem. No dizer de Zozzoli (2015, p. 27) “[...] os gêneros são definíveis como regulamentações das práticas sócio discursivas [sic] dos sujeitos e da produção dos enunciados em discurso e são considerados inseparáveis dos sistemas históricos de pensamento das comunidades discursivas”.

O pensamento de Zozzoli sobre os gêneros que geram essas possibilidades de diálogos nas “comunidades discursivas”, coaduna-se com essa proposta dialógica desses gêneros como “práticas sócio discursivas [sic] dos sujeitos”, em seus vários modos de comunicação, regidos pela cultura, pela história desses grupos. Esse pensamento pode abrir espaço para se investigar algo sobre a constituição das identidades socioculturais dos alunos por meio dessas “práticas sócio discursivas [sic] dos sujeitos”, podendo-se associar essa ideia ainda à linha de estudo de

Fabrício (2006, p. 48), quando trata o estudo da língua como prática social, por meio do estudo da sociedade e da cultura. E cultura, neste estudo, considera-se como uma soma de “energias humanas” que geram identidades e respostas inesperadas (HALL, 2013, p.149).

Diante do exposto, nesta pesquisa, o fato de se enveredar pelo caminho dialógico da linguagem, durante as aulas de língua Portuguesa, torna-se a chance de ensinar língua, em sintonia com a pós-modernidade, com a sociedade de hoje, na qual atuam os alunos com suas identidades.

Esse fato pode remeter aos conceitos dialógicos da alteridade, cujas expressões, nas obras de Bakhtin, evidenciam o valor do outro: “Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior” (BAKHTIN, 2015, p. 33).

Esta citação de Bakhtin, embora se enquadre nas análises do autor sobre o olhar do artista ao seu personagem no romance, de modo análogo, nessa pesquisa aponta para a importância do olhar do professor aos alunos, do olhar dos alunos entre si como sujeitos mutáveis, a partir dos discursos de outros, e especialmente pelo uso de práticas argumentativas, que abrem espaço para momentos interativos, com diversas posições mostrando as identidades desses alunos. Desse modo, constata-se que a argumentação como se verá a seguir, ocupa um lugar privilegiado no estudo da língua e das identidades.

2.2.1 Argumentação

Sabe-se que, na Grécia antiga, desenvolve-se a retórica como um ensinamento, no qual os discursos memorizados são ditos oralmente, com estilos diferentes, conforme seus conteúdos, com o intuito de apresentar, de modo persuasivo, esses discursos aos respectivos públicos. A retórica não só procura persuadir, mas também pode investigar se os discursos são, de fato, persuasivos ou não. Quem lança o discurso deseja convencer quem escuta, logo quem escuta é tão importante quanto quem fala (ARISTÓTELES, 2003). Os estudos filosóficos da história e a própria natureza do homem, com suas linguagens, revelam o quanto ele, naturalmente, é levado a defender suas ideias pela expressão de suas opiniões em confronto com as opiniões de outros.

Quando analisa “a pessoa que fala no romance” com a citação: “No fluxo de nossa consciência a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem”, (BAKHTIN, 2014, p. 134, 145) continua tecendo reflexões sobre as possibilidades de

transformação da palavra que persuade, pois esta palavra encontra-se com outras palavras persuasivas; ela transita livremente no espaço no qual se situam os conflitos que permeiam o ato da argumentação; ela é criativa, pode ser recriada, como sendo uma palavra, sempre inacabada.

No que diz respeito ao diálogo, de modo complementar, Citelli (2004, p. 17-19) compreende que existe nele um itinerário do como, do quê e do porquê, a respeito das opiniões que se formam, as quais passam por um reconhecimento, por uma análise e uma padronização de conceitos formadores de visões que regem os vários pontos de vista, decorrentes das vivências, das leituras e de conhecimentos veiculados aos outros, já que é no pensamento coletivo, vivo, no âmbito social e cultural que a língua é apreciada em seu caráter discursivo.

De outro modo, a argumentação, em sua manifestação no texto escrito, no viés da Linguística Textual com a produção do discurso, considera que os conhecimentos do interlocutor, suas escolhas e convicções focalizam elementos da textualidade como a coesão e a coerência. Esses elementos identificam a constituição autêntica do texto a ser lido ou produzido (KOCH, 2014). A esse respeito, a autora discute que o ato de argumentar está presente em todos os gêneros textuais. Sobre a argumentação na produção escrita, ela afirma:

Entendemos a escrita como uma atividade que se realiza de forma situada e negociada, ou seja envolve sujeitos com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum. Escrever (e falar) é interagir. Como lugar dessa interação, o texto esconde mais do que revela a sua superfície linguística, razão pela qual defendemos que o sentido não está apenas no texto, mas é estrategicamente construído pelos sujeitos envolvidos na interação (KOCH, 2017, p. 10).

Além de fazer um convite a se pensar sobre os sentidos que os sujeitos, em interação, podem atribuir aos vários textos escritos por meio da língua, a autora resgata uma série de estratégias como aquelas vindas de Ducrot (apud KOCH, 2017) e Adam (2005) sobre a construção da argumentação na escrita. Koch (2017, p. 61) expõe ainda nessa linha a análise que Ducrot (apud KOCH, 2017) faz de alguns elementos presentes na gramática, os quais chama de operadores argumentativos, que formam uma classe na escala da argumentação, isto é, os argumentos, de modo explícito, são elencados gradativamente na produção escrita.

Sobre as concepções de Adam (2005), a autora cita o que ele denomina de “articuladores textuais” que “atuam em diferentes níveis como o da organização global do texto; nos encadeamentos entre parágrafos e períodos - nível intermediário e no nível micro

estrutural, em que indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações. ” Além disso, esses articuladores textuais podem ter várias funções, como

situar coisas do enunciado no tempo e no espaço; estabelecer entre os enunciados relações que os faz serem agrupados, de acordo com a função que vão exercer no texto; estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico-semânticas (causalidade, condicionalidade, etc.); sinalizar relações discursivo-argumentativas e outras (KOCH, 2017, p. 121-123).

“Os articuladores textuais”, desse modo, definem a “orientação argumentativa” (KOCH, 2017, p. 132) nos enunciados que introduzem. Daí, neste estudo, considerar-se a nomenclatura usada por Adam (2005), quando fala de discurso predominantemente argumentativo, por levar em conta que o texto é formado por diferentes sequências discursivas como narrativa, descritiva, dissertativa (argumentativa), expositiva, conversacional e instrutiva, sendo possível estarem presentes duas ou mais sequências nos vários discursos, com uma dessas sequências podendo aparecer de modo predominante.

Justifica-se a nomenclatura dada às produções escritas dos alunos de caráter argumentativo, como texto dissertativo predominantemente argumentativo, conforme a perspectiva de texto argumentativo de Adam (2005), cujo nome foi assim adotado, devido à sequência discursiva predominante dos textos analisados e produzidos pelos mesmos alunos ser argumentativa. A visão de Adam sobre as sequências dos discursos permite olhar para o discurso predominantemente argumentativo, por uma “orientação” dialógica, especialmente quando se deseja oferecer, por meio do ensino da língua, chances para que os alunos sejam sujeitos ativos no processo de sua aprendizagem, com a possibilidade de leitura mais profunda do próprio contexto histórico-cultural.

Essa condição de uso da língua remete ao discurso retórico que, frequentemente vem revestido de poder e persuasão, acontecendo no âmbito político, jurídico e outros. Esses discursos se tornam “[...]um material extremamente favorável para o estudo das diversas formas de transmissão, deformação e enquadramento do discurso de outrem” (BAKHTIN, 2014, p. 153). Nesse caso, pode-se citar o discurso político, no qual a argumentação é utilizada como ferramenta para se obter o poder como forma de autopromoção, de acusação, de distorção das palavras uns dos outros.

Desse modo, a aplicação do discurso predominantemente argumentativo na sala de aula, pelos debates e diálogos, como foi dito, pode desenvolver a criticidade, a aquisição de consciência política e cidadã, além de melhores relações entre os alunos, com suas diferentes identidades, de modo a propiciar chances de maior inclusão e de ações coletivas; uma práxis que se relaciona com a citação a seguir:

A relacionalidade constitutiva da ação política fraterna implica, portanto, o encontro e a inclusão dos demais, não tanto para exercer persuasão e convencimento uns para com os outros, a partir dos próprios argumentos e pressupostos, como propõe Habermas (1994). A ação política fraterna pressupõe, sim, a construção coletiva e construtiva de agendas comuns de ação a partir desses encontros entre diferentes (inclusive entre opositores ou grupos rivais), não estáticos, mas em dinâmica relacional que implica ganhos e perdas complementares, que busca estabelecer e restabelecer contínuo diálogo (SILVA; ANDRADE; LOPES, 2014, p. 103-104).

Essa corrente da relacionalidade, embora não seja o foco desta investigação, conjuga com os benefícios gerados pelo ato da argumentação, pois contempla duas categorias de pensamentos: a relacionalidade e a fraternidade, as quais podem imbuir as ações políticas com o uso de tolerância entre os sujeitos em seus vários conflitos e oposições nesse movimento de relações existente em diferentes identidades políticas em diálogo. Entende-se que a argumentação, em seus vários níveis, pode ser um processo comunicativo contínuo a favor do bem coletivo, isto é, os sujeitos que argumentam podem expor opiniões, ideias semelhantes ou opostas, sem necessariamente ter que exercer o poder de um grupo que se pensa superior sobre outro que se pensa inferior.

Portanto, vê-se que o pensar relacional e fraterno serve-se da língua, em seu caráter argumentativo, levando em conta a consciência coletiva, a língua em seu âmbito histórico social, ou seja, considera essa língua como uma consciência coletiva que procura responder aos desafios de sua história. A este respeito, acrescenta-se o que Bakhtin afirma sobre as atitudes responsivas “na esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015, p. 297), pois compreende-se, nesta pesquisa, que o ato de argumentar, na visão dialógica da linguagem, aparece como sendo um dos níveis mais privilegiados nas relações humanas, na cadeia de comunicação linguística. Além disso, se Bakhtin (2014) define a palavra como algo criativo, livre, inacabado, a mesma tem o potencial para gerar nos grupos sociais, posturas que evoquem respostas, mudanças, diante das formas de opressão existentes, como será proposto em seguida na relação que se fará entre o dialogismo e a cultura de paz.

2.3 Dialogismo X identidade: ponte para uma cultura de paz?

A síntese, a seguir, apresenta a cultura da paz expressa em conceito político-social, bem como no pensamento educacional. Busca-se investigar, por essas noções, como pode acontecer a relação entre a cultura da paz e os estudos dialógicos. É necessário enfatizar que a perspectiva dialógica da língua não é limitada à difusão de uma ideia ou concepção, por ocorrer em qualquer forma de compreensão ou de ideias que contribuam ou não com as

relações pacíficas; no entanto, pelo foco de esta pesquisa ser o de investigar as diversas identidades que vão surgindo na pós-modernidade, em perspectiva dialógica, pode ser significativo o fato de se estabelecer uma ponte entre o uso da língua e a cultura da paz.

A sociedade atual, pelo uso das mídias, das várias tecnologias, tende a ser cada vez mais individualista. É comum entrar em escolas, restaurantes, em outros espaços e ver grupos de pessoas que não se olham, não se falam entre si, devido ao uso do *WhatsApp* ou devido ao uso de outras redes sociais. É verdade que a organização do tempo, da economia, os desequilíbrios sociais, a diversidade das identidades, a violência frequente pode ser um fator de distanciamento dessas relações humanas, que parecem não ocorrer com a mesma frequência que as relações virtuais, reduzindo as possibilidades para a convivência humana, o próprio conhecimento da língua, o conhecimento de si e dos outros.

As próprias redes televisivas quando manipulam as notícias conforme seus interesses, muitas vezes, engessam a realidade em determinados ângulos, de modo que se tem um grande volume de notícias a respeito da violência, da assustadora quantidade de guerras, de conflitos políticos graves no planeta, desde o problema da acolhida aos refugiados, os ataques terroristas no oriente médio com as invasões aos países mais fragilizados, que se encontram, em parte, destruídos por guerras religiosas, históricas e outros tipos de tragédias. Diante dessas cenas mostradas em tantos lugares, Lubich propõe, ao palco do diálogo, a paz:

A profunda necessidade de paz, que a humanidade hoje exprime, afirma que a fraternidade não é só um valor, não é só um método, mas é um paradigma global de desenvolvimento político. É preciso que um mundo, cada vez mais interdependente, precisa de políticos, de empresários, de intelectuais, de artistas que coloquem a fraternidade; instrumento de unidade, no centro da própria ação e do próprio pensamento. Era o sonho de Martin Luther King: que a fraternidade se torne a ordem do dia de um homem de negócios e a palavra de ordem do homem de governo (LUBICH, 2003, p. 2).

Lubich (2003), além de mencionar que a cultura da paz envolve a arte, a ciência, as atividades humanas, evidencia que é no campo da política, pela categoria da fraternidade, que essa mesma cultura deveria expandir-se. Ora, se as leis não funcionam a favor da igualdade de quem mais precisa, permanecendo inativas, somente em discursos escritos, por que não promover, pelos discursos que circulam, também nas mídias, no ambiente educacional, a categoria da fraternidade em vista de uma cultura da paz, do respeito aos outros?

Outra leitura do conceito de fraternidade encontra-se no estudo de Baggio (2008), quando defende que a fraternidade se fundamenta, não no terror instituído no contexto de opressão histórico-cultural da Revolução Francesa, mas no pensamento de La Boétie (1982). La Boétie, a partir da fraternidade, chega posteriormente ao conceito de igualdade, que vai

além do sentir, isto é, um pensar racional fraterno que leva à paridade. Este conceito de pensar racional fraterno pode-se conectar ao respeito para com a diversidade humana, diversidade que instiga ir em busca de um uso da língua que gere a tolerância e a aceitação da realidade multifacetada de vozes, que formam as relações cotidianas.

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância¹ (artigo 1, 1995), em Kronbauer e Ströher (2009, p. 26), parece fazer uma relação entre o respeito e os modos de expressão da diversidade humana que se dá na comunicação, pelos conhecimentos que se tem, podendo, a partir deles, ocorrer uma harmonia em meio a essas diferenças. A tolerância é considerada parte de uma ordem ética, política e jurídica, por isso é reconhecida como:

uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz. A tolerância, não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro (KRONBAUER; STRÖHER, 2009, p. 26).

Falar de cultura da paz no ambiente de ensino aprendizagem é via que leva ao pensamento de Freire (1987), o qual aprofunda a discussão sobre a opressão entre as classes sociais, que desejam ascender socialmente em contraposição à educação capitalista, além da defesa sobre a construção do conhecimento na vida, pois o homem aprende e escreve seus conhecimentos de modo coletivo. O autor também foi condecorado com o prêmio UNESCO em 1986 de Educação para Paz.

Em uma linha teórica de conhecimentos que dialoga com a antropologia, com uma visão do homem e de mundo, sua pedagogia é conhecida também como “pedagogia da esperança” e, na educação, como “prática de liberdade” (GADOTTI, 2007). Nesse contexto, Freire olha para o ato de conhecer, além de seu caráter histórico, epistemológico, ou lógico, quando mostra que tal conhecimento é de igual modo dialógico. Essa visão de Freire pode ser associada ao seguinte pensamento de Bakhtin:

O próprio ser do homem (tanto interno, quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o *outro nos olhos* ou *com os olhos do outro* (BAKHTIN, 2015, p. 341).

A percepção de si e dos outros nessa consciência coletiva parece ser, para o autor, uma condição fundamental no processo da comunicação e da formação de uma identidade trazida

¹ A declaração de princípios sobre a tolerância foi aprovada pela Conferência geral da UNESCO, em sua 28ª reunião.

pelo ato da própria relação, o qual pode gerar a destruição ou a construção de um determinado grupo social. Retoma-se, dessa maneira, o diálogo com o conceito de Freire (1996) sobre o ato de construção do mundo por meio de vários conhecimentos, porque conhecer também pode implicar reconhecer a importância dos outros.

Um reconhecimento do outro traduz a visão do ato de educar como uma função que se estabelece pelas relações interpessoais (BUBER apud MILAN; ACETI, 2002). Além disso, “é fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz, na justiça social” (MORIN, 2011, p. 13). Esse sonho necessário pode ser relacionado à visão de ensino que se apresenta neste trabalho, a qual defende que o fim da educação não é “treinar a capacidade cognitiva da criança para o raciocínio, a fim de produzir um adulto capaz de funcionar com independência no mundo”, mas, sim, uma via que leva em conta os diálogos, bem como o respeito às inúmeras identidades de classe, racial e sexual (HICKS, 2011, p. 13).

Percebe-se que os modelos educativos, em diversos campos, que engendrarem pela leitura dialógica, aos quais se permitem gerar situações de interação entre os sujeitos falantes na sala de aula, podem ser um espaço de vivência dessa cultura da paz. É justamente na comunicação discursiva que, de uma palavra, de um gesto, de um silêncio, a paz pode renascer, mas também pode ser eliminada igualmente de uma palavra, de um gesto ou de um silêncio, os quais atravessam as linguagens imersas nos limites dos enunciados, determinadas pela alternância dos sujeitos dos discursos.

Por isso, verifica-se que os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns enunciados conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015, p. 296-297).

Diante dessa ampla comunicação dialógica, propõe-se que haja uma busca pelo respeito nas trocas de ideias, trocas de conhecimentos vários. Entende-se, nesta pesquisa, que mesmo os conflitos de opiniões podem ser contribuições na trama do conhecimento recíproco, os quais parecem lançar em tal ambiente discursivo novos aprendizados no caminho da vida do homem em seus conflitos, contradições e mudanças identitárias que o formam como ser humano. Nesse sentido,

viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se

totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2015, p. 348).

3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1 A pesquisa qualitativa etnográfica

A metodologia desta pesquisa qualitativa segue a direção etnográfica devido ao contexto sociocultural de seus estudos, os quais relacionam-se à antropologia, aos conceitos culturais, que possibilitam a coleta de dados sobre as posições, crenças e valores do grupo participante: os seis alunos de uma turma do curso de mecânica, um curso perpassado de problemáticas várias. Torna-se necessário, desse modo, que aconteçam uma série de interações entre mim, enquanto professora pesquisadora, e os alunos envolvidos nesse processo de investigação aprofundada sobre suas identidades, durante a aprendizagem da língua portuguesa (LUDKE, 1986).

Diante desse contexto, o estudo etnográfico focaliza o processo da pesquisa e não os resultados finais. Nessa linha é possível, já, pelas demandas desses alunos, pelo meu conhecimento de certos aspectos de suas realidades socioculturais, a observação de suas posições que vão se constituindo, sobretudo nos debates e em outros momentos de uso da língua Portuguesa na sala de aula considerada como campo natural de pesquisa, tendo em vista que tal ambiente recolhe os vários significados e percepções a respeito de como esses alunos se olham, olham uns aos outros em suas trocas de opiniões.

Por essa razão o estudo de caso etnográfico tem “[...] a possibilidade de fornecer uma visão profunda e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, p. 52). Enfatizo, assim, que os sujeitos desta pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, participam de uma investigação, a qual se desdobra em outras realidades expressas no estudo de caso, o que permite diálogos que propiciam a observação de quem são esses alunos, isto é, os sujeitos que se movem nesse ambiente de pesquisa. Coloca-se em relevo que, na pesquisa qualitativa “[...] É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Por isso, todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado [...]” (CHIZZOTI, 1995).

Além disso, vale destacar os contextos sociais diversos, considerados por Yin (2005, p.20), quando apresentam modos mais amplos para a compreensão de situações sociais complexas, com o objetivo de gerar discussão entre os participantes envolvidos, que podem ser observados em uma determinada situação, com o intuito de criar uma melhor condição de análise dessas situações no ambiente da sala de aula.

Diante dessas considerações, estabeleci dois critérios para a escolha desses participantes mencionados: o primeiro trata dos alunos que possuíam uma participação mais significativa durante as aulas, ou seja, alunos que costumavam expressar suas opiniões nos debates e, sobretudo, nas produções escritas; o segundo critério ocorreu a partir da frequência desses mesmos alunos nas aulas planejadas. Como justificativa para essa metodologia, observei que a postura da turma caracterizada pela indiferença, indisciplina, isolamento, levou-me a realizar algumas escolhas metodológicas para essas aulas de língua portuguesa, sendo uma dessas escolhas o uso do gênero discursivo predominantemente argumentativo..

Em tal dinâmica, a análise desses movimentos identitários pela argumentação, inevitavelmente, acontece de modo paralelo aquela de minha identidade como pessoa, como professora de língua Portuguesa. Por isso alio, a esta pesquisa, a proposta da auto-observação, a qual, segundo Macedo (2005), pode vir por meio de uma prática reflexiva, visto que, para minha função como docente, essa prática privilegia a investigação, em vez da transmissão dos conhecimentos, informações, por realizar o diálogo entre o passado, presente e o futuro em um movimento de Observação-reflexão-ação.

Essa proposta de auto-observação também pode me levar, como professora e, ao mesmo tempo, como pesquisadora, a rever meus planejamentos, em face às situações que se apresentam nesses vários momentos de pesquisa. Por esse motivo, “falar em Professor pesquisador significa incluí-lo nos procedimentos, em todos os momentos da pesquisa, desde a constituição do grupo até as leituras e decisões metodológicas que ocorrem no decorrer do processo” (Zozzoli, 2010, p. 3). A partir dessa afirmação de Zozzoli, vejo a importância, de ser condutora desta pesquisa como professora pesquisadora, cuja construção dos modos de investigar se dá não só em relação ao perfil dos alunos e de suas identidades na sala de aula, mas também pela minha prática docente através da auto-observação.

Para Bartlett (1990 apud MATTOS, 2002), a auto-observação pode ser uma atitude do professor reflexivo, que reflete sobre sua prática, não em uma ação individual, mas em um ato coletivo, político, o qual pode mudar os relacionamentos interpessoais. Por esse prisma, é possível reduzir lacunas entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e os atos reflexivos. Essa questão se dá quando:

o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa, tanto do investigador, quanto do investigado. Disso resulta que o pesquisador e pesquisado tem a oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2003, p. 27-28).

Desse modo, com esse olhar etnográfico, considero que o ambiente das aulas de Língua Portuguesa funciona como espaço para atividades interativas, as quais compõem a coleta de dados nesse estudo pelos seguintes instrumentos: questionários abertos, produções escritas dos alunos, especialmente textos de gênero discursivo predominantemente argumentativos, áudios de debate e diários de aula. Em relação aos áudios dos debates sobre a violência e corrupção no Brasil, devido às falhas técnicas de gravação que eliminaram trechos de falas de alunos e de outras partes dessas falas as quais, as gravações não possuíam boa qualidade, fiz as investigações sobre os temas citados, sobretudo, pelas produções escritas desses alunos. Em relação ao tema sobre as questões de gênero, como foi possível realizar a transcrição do áudio do debate, foi realizada a análise sobre esses diálogos.

3.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa teve início quando eu estava em busca de novas metodologias para ensinar Língua Portuguesa aos alunos do IFAL, que não tinham interesse nessa disciplina e apresentavam dificuldades de relacionamento entre si e com os seus professores. A escolha do IFAL se deve ao fato de ser o espaço de minha atuação como professora de Língua Portuguesa nessa instituição. Por esse motivo, a observação de minhas aulas seria, também, uma chance única de crescer em minha prática docente, trazendo, ao mesmo tempo, benefícios para os alunos envolvidos nessa pesquisa.

O Instituto Federal de Alagoas abrange uma série de Institutos constituídos por diversos cursos técnicos, sendo muitos integrados ao ensino médio como os de: Mecânica, Edificações, Estradas, Informática, Eletrotécnica, Eletrônica, Química e outros. Alguns desses Institutos possuem cursos técnicos subsequentes, superiores tecnológicos de Licenciatura/bacharelado, Proeja, Pronatec e cursos de Pós-graduação.

O *Campus*, no qual atuo, é uma referência na produção científica, pois oferece projetos de extensão nas áreas de arte e cultura e bolsas de iniciação científica com projetos inovadores. No entanto, em relação à estrutura, grande parte das salas, por vezes com turmas numerosas, não possui ar-condicionado funcionando bem. Falta também uma sala adequada de multimídia. As reformas iniciadas, por exemplo, no maior auditório da instituição, bem como nos laboratórios e outros locais são muito lentas. Esses tipos de problemas, com essas reformas, geram desconfortos durante as aulas por serem algumas salas localizadas do lado do sol.

Desse modo, torna-se quase impossível dar aula. Essa situação levou alguns dos professores a procurar outros ambientes de ensino, por não suportarem dar as aulas nas salas; esse foi meu caso, quando, por duas vezes, ministrei as aulas em um ângulo do jardim desse Instituto.

A Diretora do *Campus* e a Diretora de Ensino, no período, autorizaram esta pesquisa (vide anexo C - aprovação do comitê de ética, que solicita obrigatoriamente essa autorização), com o apoio necessário à proposta para que ela fosse realizada na turma do curso de Mecânica. A escolha para observar os alunos dessa turma, o 3º ano do curso técnico integrado de Mecânica² da tarde, não foi aleatória, mas devido ao fato de o curso apresentar baixo nível de aprendizagem em todas as disciplinas, além de o difícil comportamento dos alunos, durante as aulas de quase todos os professores.

Pelo fato de ser o terceiro ano, alguns alunos poderiam ter interesse em trabalhar os gêneros discursivos predominantemente argumentativos, os quais compõem, também, o gênero redação do ENEM. O uso de gêneros discursivos predominantemente argumentativos poderia ser uma porta, um modo de estimulá-los à aprendizagem de Língua Portuguesa, para estabelecerem relacionamentos de aceitação e respeito mútuos, nessa linha da pesquisa qualitativa. Em paralelo, identifiquei essa escolha das práticas argumentativas como um espaço facilitador de conhecimento e observação das expressões de suas identidades durante os diálogos na sala de aula e em produções escritas.

A coordenadora pedagógica, ao saber desta pesquisa, também demonstrou apoio e entusiasmo pelo seu desenvolvimento. Outro fato relevante foi a reclamação do professor anterior de Língua Portuguesa sobre o perfil da turma selecionada, sobretudo em relação ao comportamento e ao interesse pelas aulas. Embora a coleta de dados tenha sido iniciada, oficialmente, em outubro de 2015, meu primeiro contato com a turma foi no dia 25 de maio de 2015, devido à necessidade de substituição desse professor de Língua Portuguesa anterior, como mencionado acima, o qual tinha solicitado afastamento para fins de estudo.

Na primeira aula de apresentação tive com os alunos uma conversa sobre os assuntos que iriam ser estudados, os interesses, dificuldades e expectativas que possuíam, de modo geral, em relação à Língua Portuguesa e exposição da metodologia dessa disciplina, por meio de atividades e trabalhos que poderiam ser feitos. A turma formada, inicialmente, por 34 alunos, em uma sala muito quente, com paredes e algumas mesas riscadas, gerou em mim muitas preocupações. Havia um grande barulho, situação que me fez levar quase dez minutos

² Este curso contempla a formação de nível médio em conjunto com a formação profissional, que dá ao aluno certificado de conclusão do ensino médio e diploma de técnico.

para começar o diálogo com os alunos. Logo de início, percebi o quão difícil seria dar aulas ali. Foi esse mesmo problema que me levou a ir em busca de “algo mais” que pudesse adequar as aulas de Língua Portuguesa aos problemas que iam sendo identificados.

3.3 Os encontros e desencontros nas adequações das aulas pelo diálogo

Em consonância com a linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, iam aumentando minhas indagações sobre o objetivo e/ou significado que os alunos atribuíam ao estudo da língua portuguesa, e sobre o perfil geral deles. Apliquei assim, um questionário inicial.

(Apêndice A) com perguntas, que contemplassem tais necessidades apresentadas. Seguem, para se ter uma ideia do contexto descrito, duas respostas de três alunos observados, correspondentes à pergunta n. 3 do questionário:

P: 3. Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?

(Apêndice A, questionário 1, data: 20/10/2015)

Eis três respostas extraídas da pergunta 3 do questionário 1:

MT: “[...] A partir da primeira série fui começando a gostar mais de língua portuguesa e a tia ... aquela da alfabetização me acompanhou e me acompanha até hoje, sabe, das minhas notas, das minhas aprovações e hoje reza para que eu tire uma boa nota no ENEM e ingresse na faculdade”

VS: “[...] Em relação à língua portuguesa, sempre fui razoável, minhas dificuldade é na parte de pontuar as palavras, o uso de s ou z, ss ou ç”

MF: “Nunca fui fã de língua Portuguesa, acho um assunto chato. Gosto de ler e graça a isso tenho uma facilidade em interpretar textos, discursos etc.”

(Anexo A: Questionário 1 - questionário: MT, questionário: VS, questionário: MF, data: 21/10/2015)

Para o início de um retrato da visão dos alunos sobre o ensino da língua, essas respostas ilustram uma das bases sobre a qual eu começo a pensar o planejamento das aulas, procurando trabalhar a língua em perspectiva dialógica.

Apenas o estudo das formas da comunicação verbal e das formas correspondentes da enunciação completa pode lançar luz sobre o sistema dos parágrafos e todos os problemas análogos. Enquanto a linguística orientar

suas pesquisas para a enunciação monológica isolada, ela permanecerá incapaz de abordar essas questões em profundidade (BAKHTIN, 1981, p. 142).

Além da observação da turma pelos contatos anteriores, as respostas dos alunos, apresentadas no questionário acima citado, parecem mostrar já algo sobre quem são; sendo assim, entendo que o uso da língua, em suas diversas manifestações, é o caminho por excelência para que as identidades desses sujeitos se revelem aos seus respectivos grupos sociais (LERAY, 1986). Com essa imagem que ia se formando, a partir das percepções que iam acontecendo sobre o comportamento deles, percebi que não era atraente para eles aprenderem língua portuguesa.

Além do mais, como uma de minhas atitudes era ser bem firme, em relação ao silêncio e à disciplina para conseguir dar aula, esse fato causou, de início, distanciamento entre mim e a turma, de modo geral, situação que me fez ir em busca de algo, além dos interesses, que eu, como profissional, possuía para obter resultados vários, como o do ENEM, ou simplesmente a “assimilação de conteúdos” da ementa proposta pelo Instituto³.

Pelas inquietações que mencionei, esse “algo mais” deveria possibilitar aos alunos, em ambiente interativo, condições de reflexão sobre suas vidas, sobre a própria cultura, e conseqüentemente sobre suas identidades. Por isso iniciei um momento de exposição de alguns conceitos sobre a comunicação como uma chance de construção de fortificações em comum, como um modo de escuta e respeito das diferentes posições que existem na sala de aula. O diálogo, sem imposição de ideias e com respeito, foi uma proposta que surgiu devido minha percepção sobre a falta de diálogo entre os alunos e entre mim e os alunos.

Por isso sobre esse processo da comunicação, afirma-se que: “Até hoje ainda existem na linguística ficções como ‘o ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015, p. 271). O autor mostra que o percurso da linguagem vai além de lançar informações, por ocorrer nesse nível discursivo no qual se tem que toda compreensão da fala dos outros, de enunciados carrega em si respostas, isto é, o ouvinte torna-se também falante nesse processo comunicativo.

Essa visão pode ser associada ao pensamento de Morin (2011) sobre o ato de compreender, quando afirma que o problema da compreensão se tornou “crucial” para os

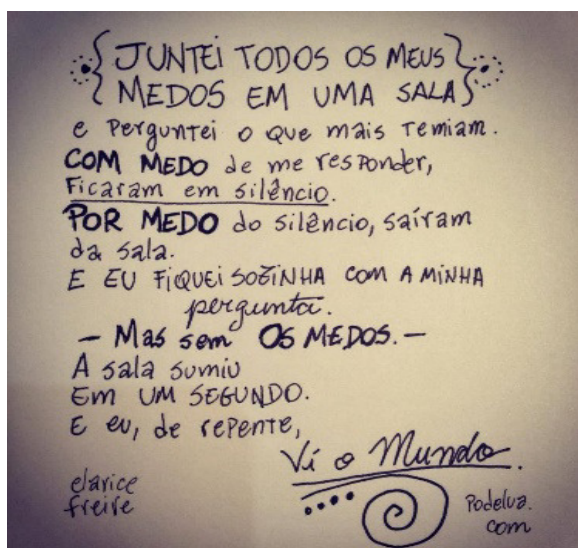
³ Busca-se, na área de códigos e linguagens do Instituto, ao menos, em teoria, não engessar o processo de ensino aprendizagem visando somente cumprir as ementas dos cursos tecnológicos com os conteúdos propostos, sem deixar de reconhecer a importância desses.

seres humanos. No dizer desse autor, a “comunicação não garante a compreensão. A informação, se for bem veiculada e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para compreensão” (MORIN, 2011, p.82). Se considerarmos a comunicação, nessa linha, ou seja, que não basta receber objetivamente uma informação sobre o outro, entendemos que é necessário para o autor estabelecer uma identificação, uma “empatia” com o outro, para abrir-se o caminho da compreensão mútua.

Em busca dessa compreensão mútua, emprego, aqui, no período dessas aulas, o conceito de comunicação como construção de pontes entre as pessoas, o que não é, a meu ver, a defesa da ideia da uniformidade, mas de respeito pelas diferenças que os alunos podem adquirir com suas diferentes identidades em mudança. Tal questão pode dialogar com o pensamento de Hall (2006), ao afirmar que as identidades se deslocam e se movem, caracterizando-se como inconstantes.

O texto a seguir: Figura 2 usada em duas das aulas, mostra como se deu a busca de promoção do ensino aprendizagem da língua Portuguesa, a fim de ter, na medida do possível, um ambiente propício para os debates que iam acontecer, no sentido de que os alunos pudessem iniciar um diálogo sem medo de se perguntarem quem são, por que pensam desse modo e não de outro, ao olhar para dentro e fora de si mesmos, a partir do “outro” que os interpela.

Figura 1 - Poema-arte



Fonte: Freire, Clarice. Pó de lua. Disponível em: < <https://aninhapsd.wordpress.com/2014/08/18/po-de-lua/>>. Acesso em: 21 out. 2015.

A promoção do diálogo foi um caminho para os alunos começarem a conversar mais entre si sobre o assunto das aulas; Apresentavam-se outras possibilidades para o estudo, não dissociado, mas integrado, da produção textual, interpretação e critérios gramaticais.

ET: “[...] essa turma é chata professora (XXX) ... agora assim, esse texto já vai ser útil na interpretação ... a senhora podia passar umas redações para a gente, além da gramática, assim ficou bom, pode ser também mas ... podia explicar melhor para a gente a Ideologia de gênero?”

(Apêndice B - Diário de campo 2, ET, data: 27/10/2015)

Iniciei a observação da identidade de ET já pela expressão do seu desejo de tratar desse tema, em sala de aula, sobre as questões de gênero, trazendo à tona a ideia de que uma determinada identidade de um aluno não aparece por si mesma, mas se constitui na relação com os outros (HALL, 2000b apud CORACINI, 2003, p.273).

Os tópicos seguintes descrevem o perfil geral dos alunos, da Coordenadora e meu, como professora.

3.4 Os alunos

A turma analisada, pertencente ao 3º ano do ensino médio, foi formada, em outubro de 2015, por 34 alunos. Em 2016, sendo já o 4º ano, frequentavam as aulas cerca de 27 alunos. Alguns deles abandonaram o curso, outros repetiram, além de quem estava em processo de reoferta⁴. Por isso a turma foi caracterizada por muitos professores do *Campus* citado, como uma das piores turmas de ensino médio técnico integrado no Instituto. Com a classificação de péssima, em relação ao comportamento, à falta de respeito para com seus professores e entre eles, os alunos, como será explicado mais adiante.

Observei que esses alunos, em sua maioria, de famílias de baixa renda, morando em bairros de periferia da cidade do *Campus*, possuíam formação sociocultural diversificada, como foi identificado nos debates, em questionários aplicados, nas conversas, nos diários de campo e no modo como se davam suas participações em atividades propostas.

Outro fato relevante que me fez conhecer mais a turma foi a não aceitação de um dos alunos ao meu convite para estar em grupos, com o intuito de leitura e diálogo sobre um

⁴Uma possibilidade ofertada aos alunos do ensino médio do IFAL, quando perdem o ano em uma ou duas disciplinas. Em vez de repetirem o ano completo, eles deveriam assistir às aulas específicas dessa/s determinada/s disciplina/s perdida/s. No entanto, o que acontece, com a maioria, é que grande parte desses alunos não comparece às aulas oferecidas pela reoferta e acabam, por isso, sofrendo as consequências da própria falta de compromisso com essas aulas.

artigo de opinião da Folha de S. Paulo (Anexo B, texto 1, apêndice 2, diário de campo 2). De modo semelhante, outras situações mostravam a dificuldade de relacionamento entre eles. Por isso percebi que seria difícil trabalhar em equipe.

Os seis alunos escolhidos para participarem deste estudo, no contexto dessa turma, possuem uma faixa etária entre 15 e 19 anos. A escolha ocorreu devido à aceitação e certa compreensão, penso, que eles tiveram sobre os objetivos da pesquisa, adesão aos diálogos e às produções escritas, bem como pela frequência nas aulas, condição que tornou possível esta análise. O que facilitou essa participação foi a questão da preservação de suas identidades; por isso, para esta investigação, conforme as normas de preservação das identificações desses alunos, adota-se o quadro de convenções de Marcuschi (MARCUSCHI, 1986, p.29).

3.5 A coordenadora da escola

Embora exista no Instituto reclamação de alguns professores sobre o acompanhamento da coordenação para com alunos e turmas, observei que a coordenadora dessa turma, que trabalha no IFAL há seis (6) anos, demonstrou interesse pelos meus relatos acerca dos problemas que iam se tornando cada vez mais evidentes; além do mais, o perfil dessa turma já era conhecido pelos coordenadores do curso. Assim a coordenadora realizou, durante uma parte de uma de minhas aulas, um encontro nessa turma para orientação e diálogo sobre o comportamento de alguns alunos envolvidos, diretamente em situações difíceis, os quais se tornaram questões em discussões no conselho anual de classe.

A disponibilidade da coordenadora da turma ao diálogo facilitou meu trabalho de pesquisa. Com sua boa vontade, forneceu-me informações sobre a turma no Conselho de classe semestral de 2015, por meio de relatórios e outros registros de professores.

3.6 A professora pesquisadora

De origem cearense, por questões de estudos, além de ter concluído o curso de Letras, com especialização em Língua Inglesa, em Fortaleza, residi na Itália e Suíça, devido um curso de duração anual, na área de Ciências Sociais e Teológicas. Após esses estudos na Europa, passei em concurso na área de recursos humanos, em Embaixada Brasileira, em Cingapura, país, no qual permaneci cinco anos, período em que tive contato com diversas identidades, de certo modo, típicas do mundo asiático, diferentes crenças e convicções socioculturais.

De volta ao Brasil, como era meu desejo quando concluí o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, começo minha prática docente por meio do ensino da

Língua Portuguesa para a quinta série, na Escola Santa Maria, em Igarassu (PE). Embora tenha sido somente um ano, a experiência em Igarassu foi marcante, devido à filosofia da escola Santa Maria ser vinculada aos conceitos pedagógicos de Chiara Lubich, a qual, em sua linha transcendente da unidade na diversidade, coloca em relevo a educação de forma que se assemelha à perspectiva dialógica, como observo no seguinte fragmento: “É graças à unidade existencial entre Palavra e Vida, entre dizer e fazer, que a nossa experiência é, para muitos, digna de crédito e convincente, provocando profundas mudanças na existência pessoal, acionando [...] um verdadeiro processo educativo” (LUBICH, 2016).

Quando vim residir em Maceió, trabalhei como coordenadora de Língua Inglesa na Escola *Fun Kids* por três anos. Depois dessas etapas, cheguei ao IFAL, instituição na qual ministro aulas há cerca de sete anos, sendo três anos no *Campus* Palmeira dos Índios e 4 anos no *Campus* atual no qual me encontro. Fiz o concurso para o IFAL na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas, nos últimos três anos, direcionei-me ao ensino da Língua Portuguesa, pela necessidade que o *Campus* apresenta e também por uma preferência em ensinar a Língua Portuguesa.

Indubitavelmente, essa trajetória até agora é permeada por muitas experiências surpreendentes, lutas, conquistas, erros, dificuldades e alegrias, as quais vão esculpindo, creio, a pedra do meu pensar, do meu agir como pessoa, como professora durante esses anos de muito aprendizado e crescimento.

3.7 Um percurso em busca de conexões

No período da realização da coleta de dados, como citado, houve um Conselho de classe no IFAL e a reclamação sobre essa turma de Mecânica, participante desta minha pesquisa, foi unânime: quase todos os professores não conseguiam dar aula ali. A esse respeito, como eu tinha começado a negociar algumas regras com os alunos pelos diálogos que se estabeleciam, percebi que o problema da condução das aulas tinha sido suavizado. A atitude de adesão de alguns ao trabalho com textos argumentativos propiciou um clima que facilitou acordos para dar limites às conversas deles durante as aulas; dessa maneira, a escuta foi melhorando, de modo geral, e o caminho do ensino aprendizagem ia se delineando por meio dos debates e dessa elaboração coletiva das aulas (apêndice 2, Diário de Campo 3).

Nesse sentido, associo esses passos, mencionados anteriormente, ao dizer de Bakhtin (2015, p. 294) “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos

outros”. Pela escuta e participação dos alunos emerge o pensar a linguagem dialogicamente com o ato de saber escutar o outro; quer dizer, nos encontros pode-se planejar, a partir do discurso dos outros, diferentes modos de compreender melhor como interagir, e, conseqüentemente, como realizar a aprendizagem da Língua Portuguesa com seus vários assuntos propostos nas ementas dos cursos do Instituto Federal.

No entanto, em relação aos outros professores, pelas questões levantadas no Conselho de classe sobre essa turma, e pela conversa com alguns desses professores, vi que a situação estava pior do que eu imaginava, como foi o caso de uma professora de outra disciplina a qual me advertiu que seria bem difícil lidar com alguns alunos dessa turma. Essa professora me desafiou ao solicitar os resultados desta pesquisa, por considerar tais alunos com um péssimo comportamento, a ponto de ela ter oficializado algumas atitudes deles como *bullying*, ao entrarem em sua aula minutos depois de ela ter entrado, batendo a porta e falando, como se não houvesse professor na sala, além de provocações constantes de vários tipos. Essas queixas foram registradas em um documento entregue à coordenadora da turma no dia 30/11/2015 (anexo C).

Essa situação causou em mim espanto, além de temores e mudança de expectativas que eu nutria em relação ao comportamento dos alunos dessa turma.

Por essa razão, escolhi trabalhar a produção textual pelos discursos argumentativos, investigando suas posições, como um modo de despertá-los ao aprendizado da própria língua, e de atender à solicitação de alguns deles referente à produção de texto dissertativo-argumentativo, gênero redação do ENEM. Com os problemas que iam aumentando, parecia ilusão realizar, de alguma maneira, as metas traçadas, no início desta pesquisa. Contudo, apesar dessas dificuldades, ao longo do tempo, amadureci alguns conceitos, os quais me permitiram resgatar novo ânimo e desejo de mudança. Pensei que, se minha visão estava mudando, isso já seria um caminho para retomar as aulas de modo diferente.

Daí o explicitar-se ainda mais, em minhas observações para com as identidades que oscilavam desses alunos, o que afirma o campo da Linguística Aplicada, no qual este trabalho se localiza: o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa não busca, em sua prioridade, resultados imediatos, por considerar a importância do que acontece no processo que o ensino aprendizagem de uma língua comporta. Em paralelo, o fato de ir em busca de ajustes, de conexões para as aulas, de acordo com os conflitos mencionados anteriormente, naqueles momentos, levou-me a experimentar um sentimento de impotência, pois o itinerário prefigurou-se árduo.

Decidi, desse modo, disponibilizar um determinado tempo das aulas, não só para explicação de assuntos ou aplicação de atividades sobre esses assuntos, mas também investir esse tempo nos relacionamentos que aconteciam nesse ambiente da sala de aula. A mediação de discursos desses alunos, o ato da escuta e o convite à turma solicitando respeito durante os diálogos com todos, parece ter sido um dos meios de incentivo, a fim de que um ou outro aluno começasse a se destacar e a demonstrar mais atenção durante as aulas.

A investigação, além da reflexão sobre as identidades destes alunos no processo de ensino aprendizagem, tornou-se uma chance para eu me avaliar, como professora, realizando uma mudança de identidade enquanto pessoa e enquanto professora. Logo, minha atitude em observar as identidades deles, parece ter ido além de esquemas fixos, pela busca de alternativas móveis de ensino da Língua, baseadas não só em uma ementa de assuntos propostos de um curso ou em minha visão planejada para uma aula em um determinado dia, mas aconteceu a partir dos diálogos estabelecidos com eles, especialmente no ato da argumentação, como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem

3.8 Autoavaliação docente

Dentro de um espaço de reflexão que chamo de túnel desta pesquisa, por eu identificar algumas falhas em meus planejamentos que mostravam: vontade de ensinar muitos assuntos em tempo insuficiente; organização de assuntos, com textos ou atividades que não correspondiam de fato aos interesses da turma; incapacidade de diálogo adequado para eu conseguir silêncio em prazo inferior a 10', comecei a perceber que, embora existissem essas dificuldades e outras, em um tempo quase paralelo a esses problemas, pelas minhas buscas de conexões em sala de aula, vi que tinham acontecido alguns “ecos” positivos diante dos pontos obscuros, os quais se delineavam na trajetória da pesquisa. Um desses ecos foi o comentário de um aluno mencionando que eu era a primeira professora a dizer para eles que eram inteligentes, que podiam mudar; outro eco foi o aumento da frequência de alguns, por um certo período.

Outra resposta, nesse processo de reelaboração das aulas, foi o desempenho de alguns alunos, visto pelo interesse e participação que tiveram nos diálogos em um projeto realizado na turma, intitulado: “Descubra Vida em Sua Cidade”, que se apresentou melhor do que o desempenho de outras turmas nas quais eu ensinava, no mesmo período da pesquisa, conhecidas no IFAL por terem melhor nível de aprendizado. Nessa avaliação sobre minha prática, deu-se a percepção sobre minhas posições e modos de planejamentos, pois eu

precisava ter uma atitude de compreensão maior sobre o que significava dialogar na diversidade; e, em relação ao planejamento, procurar realizá-lo de acordo com essa compreensão, com planos alternativos pelos imprevistos que ocorriam com certa frequência.

A atitude de compreensão do modo como inserir alguns assuntos da língua portuguesa, em face às descobertas que iam acontecendo, especialmente, pelo perfil dos alunos, ocorreria no ato da entrega de produções textuais escritas corrigidas, por intermédio da visualização dessas correções, de meus comentários, dos diálogos, perguntas e respostas dos alunos. Eu teria, assim, chances de incluir aspectos estruturais da língua necessários para a produção escrita, como dificuldades que se apresentaram em relação à concordância nominal e verbal. Em outros momentos procurei realizar o estudo sobre o manual que explica os critérios estabelecidos pelo ENEM, como a coesão e coerência textuais.

Consequentemente, as observações sobre as identidades desses alunos, inserida nos momentos de aprendizagem da língua, foram constituindo minha própria identidade como professora pesquisadora, como pessoa que age no mundo, no espaço das aulas de língua portuguesa, com melhor conhecimento e consciência da importância da escuta, bem como do inconstante universo pós-moderno dos alunos participantes dessa pesquisa.

3.9 Em direção aos alunos, em direção à elaboração de suas aulas

Ir ao encontro de possíveis interesses dos alunos levou-me à realização de atividades como a do Projeto: “Descubra Vida em Sua Cidade”. Eles se dividiram em equipes (em momentos diferentes da aula), escolheram lugares nos quais pudessem ir ao encontro de quem mais necessitava, de quem possuía participação ativa em benefício dessas pessoas em desvantagem no nível econômico social, além de personagens alagoanos com atuações culturais de relevo. Isso possibilitou a realização de entrevistas, relatório das visitas aos lugares que foram conhecer na própria cidade: asilos, instituições em defesa da vida etc., finalizando com a apresentação durante a aula de Língua Portuguesa, em forma de Seminário, como será visto em maiores detalhes no capítulo seguinte sobre a análise dos dados.

Outro momento significativo foi a análise e a compreensão que fizemos de um texto de uma aluna do IFAL sobre a cultura de Maceió. Os alunos apresentaram, nessa atividade, interesse em pesquisar a cultura alagoana, a própria cidade, a questão da violência. Assim, em meio a certa adesão inusitada à proposta de diálogos sobre cultura e temáticas da atualidade, aconteceu o debate sobre as questões de gênero.

Tais temáticas escolhidas por eles, expressas em maiores detalhes em suas produções escritas e diálogos vários, serão analisadas em outra etapa deste estudo. Esse período foi também de indefinição e certa fusão de tudo o que iam manifestando nesse ambiente das aulas: agitação, ar de alegria, intolerância, atitudes individualistas de alguns e abertura maior de outros aos diálogos. Embora com alguns riscos, pelas reações variadas que aconteciam, certa sintonia inesperada começou a surgir entre mim e a turma. E isso me permitiu compreender o interesse que possuíam em pesquisar a própria cultura.

Diante das mudanças que se davam, percebi que erros e acertos podem ser úteis para descobrir passos eficazes na elaboração dessas aulas; pude repensar a importância do diálogo para os alunos dos cursos técnicos, em face das necessidades de saberem compreender não somente os enunciados dos livros de disciplinas técnicas, de ensino geral, mas também as situações da própria cultura, do mundo, da própria vida. Por isso percebo que o ensino pode ser uma teia de fios na qual se deseja ampliar a noção do ato de conhecer, no caso a língua portuguesa, associando-a à possibilidade de outros conhecimentos socioculturais nas várias áreas científicas, como defende Morin (2009): “seria preciso conceber uma ciência antropológica religada, que concebesse a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais” (MORIN, 2009, p.41).

Nessa linha de Morin (2009), penso que esse tipo de metodologia, por meio de conhecimentos antropológicos, os quais podem ser ligados ao conhecimento da língua portuguesa sendo realizados, de certo modo, em atividades e projetos elaborados em equipe, pode ser uma possibilidade para direcionar os alunos ao encontro de melhores reflexões, assimilações e interesse no estudo da própria língua. Essa relação entre conhecimento linguístico social.

Considero que, dessa maneira, o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, oferece aos alunos condições de serem, de certo modo, sujeitos do próprio aprendizado, do próprio pensar no mundo com o qual dialogam, sendo sujeitos respondentes nesse processo de compreensão da fala viva, pela sua “natureza ativamente responsiva”, em diferentes níveis (BAKHTIN, [1979], 2015, p. 271). Nesse sentido, procurei ir na direção mais do passo juntos do que do descompasso, porque o fato de estar em diálogo, estar em oposição de ideias, em conflito (BAKHTIN, 1981) não significa estar no desencontro, pois a cada identidade que se opõe, posso estabelecer uma ponte, uma conexão.

3.10 A coleta de dados

É preciso esclarecer, antes de tudo, que esta pesquisa foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas em 08/10/2015 (Parecer CAAE 51929515.8.0000.5013 - Anexo 3: e-mail de aprovação do Comitê de Ética). Tendo em vista que esta investigação envolve adolescentes e jovens, todos os documentos solicitados foram devidamente preenchidos pelas pessoas responsáveis para essa autorização, para que a coleta de dados fosse iniciada, depois dessa aprovação. Desse modo, os instrumentos utilizados foram questionários, produções escritas, especialmente gênero redação ENEM, atividades em sala, gravações em áudio e diários de campo. Dentre esses instrumentos mencionados, foram selecionados para a análise os seguintes: questionários abertos (2), produções escritas de alunos no gênero redação ENEM (3 temáticas para cada aluno participante), gravação em áudio de debate em dois momentos sobre uma temática escolhida (2 gravações registradas em CD), diários de aula (05 anotações). Tais instrumentos permitiram uma análise confiável e autêntica, conforme o enfoque da pesquisa qualitativa.

Será verificado nesta pesquisa que, a partir da coleta de dados, com as evidências que se apresentam em seus contrastes e suas semelhanças, no caso das identidades dos alunos, amplia-se o processo de descrição, com maior detalhamento, dos fenômenos sociais, não isoladamente, mas em seus vínculos históricos e culturais (TRIVINÕS, 1987). Além dessas questões histórico-culturais, parecem determinantes as questões logísticas, operacionais, bem como os recursos, os quais devo manusear para uma garantia de registro do material coletado.

Cito esse ponto, devido aos imprevistos ocorridos em gravações de debates, visto que a qualidade do áudio ficou muito baixa e sem condições de transcrição. Nesse intento, consegui transcrever o áudio de dois debates sobre a temática que trata das questões de gênero. Por essas razões, a análise com suas considerações várias, se dá a partir da escolha dos instrumentos coletados, os quais foram selecionados para análise, de acordo com sua qualidade, como o áudio, e com os sentidos e relações que podem apresentar com os objetivos deste estudo.

A Figura 2, a seguir, mostra os instrumentos selecionados para a análise:

Figura 2 - Instrumentos selecionados para a análise

ATIVIDADES	QUANTIDADE	QUANDO
ALUNOS	POR ALUNO	
QUESTIONÁRIOS	02	Início da pesquisa (19/10/2015)
TEXTOS	03	Período da pesquisa: 19/10/2015 - 08/06/2016
DISSERTATIVOS PREDOMINANTEMENTE ARGUMENTATIVOS		
DEBATES	02	Período dos debates: 09/11/2015 - 10/03/2016
DIÁRIOS DE CAMPO	05	20/10/2015 - 10/03/2016

Fonte: Elaboração da autora.

Vale ressaltar que minha escolha para analisar os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, a partir de temáticas reais, as quais nortearam, relativamente, os momentos discursivos nos debates, deveu-se ao fato de essas atividades e de esses assuntos serem solicitados por eles. Conhecer já alguns assuntos do interesse desses alunos, foi algo que facilitou o início de minha observação sobre a constituição de suas identidades.

Além do mais, alguns me pediram para fazer correções de suas redações, conforme os critérios estabelecidos no ENEM, demanda que se apresentou como uma chance de estabelecer outras relações com os assuntos debatidos, não apenas em razão desse Exame, pois nem todos na turma iam poder fazê-lo, pelo nível econômico ao qual pertenciam e por não se sentirem preparados para tal certame (Apêndice B, Diário de Campo 3).

Essas reflexões sobre as identidades socioculturais dos alunos que vão emergindo podem inserir-se na abordagem sócio histórica e dialógica deste estudo, as quais tratam, segundo Freitas (2003), da relação dos sujeitos, situação a qual ressalta o caráter interpretativo desse tipo de pesquisa e discorre sobre o valor da visão formada a partir dos textos. Assim, “o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social...” (FREITAS, 2003, p.28, 29).

3.11 As aulas

Esses momentos de observação, durante as aulas, ocorreram por meio de seis debates, sendo 2 gravados de modo satisfatório; o período dessas aulas sobre a discussão de temáticas, compreensão e produção de textos ocorreu em outubro de 2015, até 2016. Aconteceram

momentos de diálogos, dentre os quais, foram destacadas algumas frases mais significativas para este estudo, registradas por meio dos diários de campo, além de explicações feitas aos alunos, a partir das correções de textos dissertativos predominantemente argumentativos no gênero redação ENEM produzidos pelos mesmos, e de seminário apresentado sobre a cultura da própria cidade, como já dito, bem como outras atividades de compreensão sobre textos variados e sobre um livro paradidático.

As aulas eram às segundas-feiras, no horário das 17h30 às 18h20, e às terças-feiras, no horário de 14h40 às 16h20. Esclareço que as turmas de terceiros anos, no IFAL, possuem uma carga horária de três horas aula semanais; pode-se dizer que eram quase semanais, porque, devido aos eventos na escola e feriados no período, não foi possível mantê-las como eu havia pensado antes. Já em 2016, como a turma desta pesquisa passou a cursar o quarto ano, as aulas eram somente às quintas-feiras, no horário das 13h50 às 14h40. A redução de carga horária ocorreu devido ao fato de, no IFAL, as turmas de 4º ano possuírem somente uma hora aula semanal de Língua Portuguesa. Entretanto, foi possível eu negociar com a turma e com outros professores dessa turma outros momentos de encontros com duas horas-aula seguidas.

Para se ter uma breve noção dessas aulas, em determinado ponto, algumas dificuldades existentes aumentavam. Embora existisse maior escuta e maior empatia por parte dos alunos, havia, sobretudo, no início das aulas, um pouco mais de agitação do que o habitual. A sala sempre mais quente, também dificultava a concentração. Uns cinco alunos faltavam com frequência, problema que, no mês anterior, não existia, o que me fez experimentar novos temores e preocupações sobre a finalidade dessa pesquisa.

Um dos alunos que, geralmente, liderava os debates, deixou de vir devido a uma doença, e o ritmo do diálogo diminuiu. Contudo, mesmo com essas dificuldades, decidi continuar, muito embora o sentimento dominante em relação ao futuro da turma fosse de apreensão e receio, pois eu não sabia como o estudo ia terminar. Diante disso, algo me veio em mente: a esperança que eu podia semear em minhas aulas, podia ser uma chance única que eu possuía para gerar possibilidades de crescimento intelectual, humano pelo aprendizado da Língua, Independentemente do número de alunos que eu via ou da participação que diminuía.

Ficou mais claro para mim, nesse sentido, o intuito de fazer do caminho de ensino-aprendizagem da língua, também um lugar para vivência de valores humanos (FREIRE apud GADOTTI MOACIR, 1989) um caminho interpretativo e dialógico da linguagem, justamente pelo conhecimento das identidades dos alunos que, timidamente, se apresentavam

3.12 A escolha dos temas

A Investigação da movimentação dessas identidades, na sala de aula, passa pela questão da formação das posições dos alunos, que acontecem nesse ambiente, isto é, das opiniões que podem constituir-se em determinadas identidades e em posturas (GIDDENS, 2002), como sinônimos de comportamentos, atitudes em face dos problemas que os vários temas abordam. Por esse motivo, dentre as seis perguntas do questionário de sondagem sobre o perfil pessoal e familiar dos alunos, uma delas consiste em uma solicitação que faço aos alunos acerca de temas para os debates. A proposta pode coadunar-se com o que Corazza (2003) afirma sobre o trabalho com “temas geradores” que acionam exigências vindas da área político-social e da didático-metodológica.

O tema gerador: centraliza o processo ensino-aprendizagem, já que sobre ele dar-se-ão os estudos, pesquisas, análises, reflexões, discussões e conclusões. Esta centralidade pode ser definida diretamente pelos alunos, por uma pesquisa temática ou pelas especificidades da própria disciplina articuladas com a realidade e com a prática social dos educandos (CORAZZA, 2003, p. 33).

A linha de ensino-aprendizagem construída com os alunos, pelo conhecimento de quem são, do que é importante para eles, revelado em seus vários discursos, mostrou-me que o trabalho com esses temas, no espaço da argumentação, pode expandir o olhar deles sobre os vários conhecimentos propostos pela língua portuguesa e sobre suas vivências. Nesse intento tal expansão vai do curso de Mecânica, pelas experiências de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo de produção textual, para além da busca da assimilação de estratégias de elaboração de texto dissertativo-argumentativo, o qual visa ao ENEM, ou o conhecimento de regras para a construção de textos, como relatório para o estágio em empresas ou outros gêneros discursivos relacionados à prática profissional.

Saliento, nessa perspectiva, que a produção escrita analisada, seja dos dois questionários, dos textos dissertativo-argumentativos, seja das atividades mais significativas nesse período como o: Projeto Descubra Vida em sua Cidade e estudo sobre o livro paradidático aconteceu do seguinte modo: três (3) produções escritas em casa, e duas (2) delas como uma atividade avaliativa em sala de aula sobre os seguintes temas, os quais se dividem

em três blocos: 1. Questões de gênero na abordagem *Queer*; 2. Crises no Brasil; 3. Violência em Alagoas e no mundo X uma cultura de paz.

A escolha de um desses temas, no caso o do projeto mencionado acima, deu-se porque, nesse período, no IFAL, acontecia, na área de Códigos e Linguagens do *Campus*, a preparação para o “VERSIPROSA”, cujo título em 2015 foi: “O VERSIPROSA⁵ homenageia Maceió: 200 anos de História, Arte e Cultura na Cidade” (Anexo B, texto 2). Como os alunos demonstraram interesse em tal evento, o qual os incentiva à produção literária, procurei, em momento posterior, vincular o tema à crise econômica e educacional no país e à cultura alagoana, tendo em vista que Alagoas, como muitos estudos consideram e conforme dados com estatísticas, possui um dos piores níveis educacionais do país.

A figura 3, a seguir, ilustra, em síntese, como foi feita a distribuição das atividades/temas propostos durante as aulas ministradas, com o total de 40h em sala de aula para esta investigação, iniciada em 13/10/2015 e encerrada no dia 08/06/2016:

Figura 3 - Distribuição das atividades/temas propostos

(continua)

PASSOS/TEMAS	ATIVIDADES	AULAS	DATA
INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO	Introdução e aplicação de questionário	1 - 2h	19/10/2015
	Comentários do questionário e sondagem	2 - 2h	20/10/2015
		3 - 2h	21/10/2015
QUESTÕES DE GÊNERO	Assunto: Comunicação x diálogo: figuras 1, 2 e 3	4 - 1h	26/10/2015
		5 - 2h	27/10/2015
	Debate 1	6 - 1h	09/11/2015
	Debate 2		
	Produção de texto dissertativo-argumentativo	7 - 2h	10/11/2015
	Critérios ENEM	8 - 1h	16/11/2015
	CRISES	Debate 3 - Coerência e Coesão	9 - 2h
Debate 4 - Estruturação		10 - 1h	23/11/2015
		11 - 2h	24/11/2015

⁵ O VERSIPROSA é projeto do IFAL; é um evento anual da Escola com o objetivo de promover atividades na área de Códigos e Linguagens.

NO BRASIL: ECONÔMICA E EDUCACIONAL	Parágrafos/Argumentação	12 - 2h	26/11/2015
	Produção de texto dissertativo-argumentativo	13 - 1h	01/12/2015
CULTURA ALAGOANA	Concordância nominal e verbal - atividade extra	14 - 2h	14/12/2015
		15 - 1h	14/12/2015
	Pesquisa: Descubra Vida em sua cidade	16 - 2h	15/12/2015
	Debate 5	17 - 1h	21/12/2015
	Pontuação - atividade extra	18 - 1h	22/12/2015
		19 - 2h	03/03/2016
VIOLÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL	Debate 6	20 - 1h	10/03/2016
	Compreensão e leitura	21 - 1h	17/03/2016
	Tipos de linguagem	22 - 2h	31/03/2016
	Reflexões sobre o que foi produzido	23 - 1h	05/05/2016
POR UMA CULTURA DE PAZ	Compreensão de textos de um livro paradidático; exame escrito avaliativo; diálogos sobre a temática do livro; dinâmica e ilustração do tema pelo Projeto SMU	24 - 2h	12/05/2016
		25 - 2h	19/05/2016
		26 - 2h	08/06/2016
TOTAL	Quantidade encontros/ horas-aula	26 - 40h	

Fonte: Elaboração da autora.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DAS IDENTIDADES OBSERVADAS

Na trajetória das escolhas metodológicas, por meio da qual a professora se encaminha para uma investigação, em maiores detalhes das identidades dos alunos, sobretudo, no discurso argumentativo, são apresentadas considerações sobre o conjunto de suas posições por intermédio dos seguintes instrumentos :02 questionários abertos escritos, áudio de dois debates sobre uma mesma temática, três produções escritas de textos dissertativos argumentativos sobre três temáticas diferentes, diálogos e atividades várias registradas em cinco diários de campo, de modo que assim, torna-se possível, nesse espaço discursivo de interação, traçar essas posições identitárias em suas similaridades e diferenças, chamadas pela professora de visão identitária.

Nessa terceira parte do estudo de análise e interpretação dos dados coletados, ocorreram imprevistos de várias ordens; daí a grande importância dos registros e considerações sobre as produções escritas dissertativas predominantemente argumentativas, de gênero textual: redação do ENEM produzidas por esses alunos, além de diários de campo e anotações, os quais, serviram como um suporte à análise da professora. Dessa forma, sua análise e interpretação se desenvolve, a partir de uma direção planejada com as seguintes questões de pesquisa:

- Como as identidades dos alunos se constituem, no espaço da argumentação, em suas respectivas produções escritas e nos debates e diálogos propostos?
- Que orientações adotadas, durante as aulas, podem ampliar nos alunos uma visão de mundo e gerar uma atitude de respeito para com suas diversas identidades?
- O uso da argumentação, ao revelar identidades várias em movimentação, contribui para o ensino-aprendizagem da língua, no que toca à produção escrita dos alunos?

A partir de encaminhamentos e conjecturas acerca dessas questões de pesquisa, esta terceira etapa constitui-se em cinco quadros de análise seguidos de uma síntese sobre as posições identitárias dos alunos participantes dessa pesquisa.

A primeira análise, que ilustra os contatos iniciais da professora com a turma, foi feita através de diálogos, observações da professora e especialmente por meio da aplicação de questionário de sondagem sobre o perfil pessoal, familiar e cultural dos alunos ;a segunda análise investiga, em um primeiro momento os diálogos do debate 01 sobre a temática:

questões de gênero na abordagem *Queer* e no segundo momento as produções escritas dos alunos relativas à mesma temática; a terceira análise ocorre por meio das produções escritas dos alunos sobre a temática: crises do Brasil; a quarta análise interpreta diálogos, ações, anotações em diários de campo sobre como ocorreu a participação e o interesse dos alunos em atividades de um projeto proposto pela professora intitulado: descubra vida em sua cidade e a quinta e última parte desse capítulo analisa produções escritas e diálogos sobre a temática: violência em Alagoas, no mundo x uma cultura de paz.

4.1 Análise 1 - questionário 1: realidade sociocultural dos alunos

A aplicação do questionário de sondagem, com perguntas sobre o perfil pessoal, familiar e cultural dos alunos, dificuldades que possuem de aprendizado da Língua Portuguesa, leituras preferidas e propostas de temas para os debates, foi um passo importante para se começar a conhecer melhor a turma. Em paralelo a isso, foi observada a ocorrência de pequenos desentendimentos pelo modo como esses alunos falavam uns com os outros, seja criticando atitudes de um colega, seja com brincadeiras inadequadas durante as aulas. Essas dificuldades foram suficientes para uma conversa com eles sobre como é possível a comunicação quando se pensa diferente ou não se gosta da atitude de alguém.

Por essas razões, a professora procurou tecer comentários sobre as respostas dos questionários de sondagem, abordando também questões gramaticais da língua, percebidas naquelas respostas e sobretudo, como uma forma de se conhecerem mais, a fim de que os conflitos pudessem ser amenizados.

A análise 1, a seguir, mostra algumas expressões extraídas das respostas das perguntas de número 1, 2 e 5 do questionário 1 (Anexo A). O título, no início de cada coluna, sintetiza o conteúdo das perguntas mencionadas. Além disso os contatos que se estabeleciam durante essas aulas, a leitura dessas respostas citadas, as quais são palavras desses alunos, gerou condições de se fazer uma análise e um resumo dos prováveis sentidos desses discursos que iam acontecendo.

Por isso, os comentários que constituem as posições das identidades desta análise e dos próximos quadros analisados, não serão afirmações objetivas fechadas, mas reflexões, as quais podem revelar algumas posições desses alunos, na composição dinâmica de suas diferentes identidades. Pode-se dizer, assim, que as questões sobre identidade estão imersas na linguagem em nível discursivo como diz Moita Lopes (2003).

Quadro 1 - Posição identitária 1: síntese das respostas 1, 2 e 5 do questionário 1

Alunos(as)	Família: aspectos socioculturais	Perfil	Temas propostos
JV	“[...] classe média baixa”; “[...] no aspecto social, vejo minha família inserida em vários ambientes de relacionamento”; “[...] valoriza princípios como respeito aos mais velhos”; “[...] tradição: judaico, cristã”.	“[...] sonho de poder ajudar minha família. Inclusive, financeiro. Existem inúmeras privações que sofremos e que adoraria poder vencê-las”.“ [...] ter uma vida acadêmica como professor e quem sabe um dia escrever um livro”.	“ a legalização do aborto. A laicidade do estado”.
EM	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
ET	“[...] sou filha do segundo casamento dos meus pais”; “[...] Minha mãe é casada há 14 anos com uma outra mulher; “[...] Minha família está longe de ser tradicional”.	“[...] não possuo religião”, “[...] porém, ao longo do tempo eu me identifiquei com uma profissão totalmente diferente; pretendo cursar direito na UFAL, porém a vaga para esse curso é concorrida e não tenho como custear a mensalidade na rede privada”.	“ - Crise no sistema carcerário; a relação entre liberdade de expressão e respeito ao próximo; mobilidade urbana; crise na educação pública; terrorismo”.
MT	“Convivo com minha mãe, tia e irmão, meu pai faleceu...”; [...] Todos eles são pessoas incríveis; minha mãe é minha melhor amiga”.	“[...] Sou sonhadora, mas costumo não acreditar que tudo dará certo, prefiro ser surpreendida do que me decepcionar...; “[...] Espero conseguir tudo o que almejo, sem fazer ninguém de degrau, apenas com esforço e persistência.”	“Educação no Brasil; o papel da mulher no século XXI; poluição no Brasil; racismo e maioria penal”
VS	“Minha família é tradicional, não segue nenhum tipo de religião, somos do interior da capital do nordeste e no momento estamos bem financeiramente”.	“Estou com dificuldade em assimilar a pergunta”.	“ Sexo na Adolescência; drogas, Religião, Política e cultura, ideologia gênero”.
MF	sem resposta	“Eu acredito na meritocracia, na honra e na palavra e na liberdade acima de tudo. Não tenho sonhos, tenho metas que sei que conseguirei alcançar, minha dificuldade é a má administração do meu precioso tempo”.	“ Situação política no Brasil, estatuto do desarmamento, consequências de um país liberal, liberação das drogas, a necessidade de novo modelo educacional”

Fonte: Elaboração da autora.

Ao se ler as respostas e “não respostas” acima dos seis alunos participantes: JV, EM, ET, MT, MF e VS, a professora, de certo modo, inicia a observação de pistas sobre posições e

leituras que os alunos possuem de sua família, do próprio perfil, bem como de seus interesses expressos já pela seleção de temáticas a serem debatidas durante as aulas. Com os diferentes discursos apresentados, pode-se entrever, para além das características mencionadas sobre si e sobre a própria família e temáticas escolhidas, possíveis identidades socioculturais em movimento pelo uso da linguagem.

Nas respostas de JV, pelo contexto de pobreza em que vive e sede de justiça que demonstra, ele parece posicionar-se como alguém que deseja lutar e agir no mundo com justiça. Diferente de JV, a atitude de silêncio de EM pode expressar sua não adesão em comunicar à professora seu contexto de vida e aspirações, situação que não ocorre com ET, pela abertura em comunicar sua realidade de vida quando fala sobre sua família, mencionando a união homoafetiva de sua mãe. De igual modo, o fato de ET falar sobre o curso, ao qual aspira, pode revelar o desejo de diálogo sobre suas visões, não só em relação aos modelos familiares, mas também às questões profissionais e sociais, além de ele citar aspectos relacionados ao “respeito ao próximo” e ao “terrorismo”.

A partir dessas considerações, vê-se que MT, ao falar de seus familiares, ressalta o valor deles, caracterizando-os como “pessoas incríveis”. Com essa afirmação, ET olha para sua realidade familiar como portadora de harmonia em sua vida, realidade demonstrada também pela admiração em relação à mãe por meio da expressão: “minha melhor amiga”. Já MT, quando propõe discutir a educação, o racismo e a aspiração de crescer de modo digno profissionalmente “sem fazer ninguém de degrau”, pode revelar certa consciência cidadã que espera seguir.

Em oposição a JV, ET e MT, VS e MF não citam e nem evidenciam seu âmbito familiar e religioso; no entanto, a sinceridade de VS, em relação ao desejo de compreensão do sentido que possui a pergunta n. 2 do questionário, mostra, além de alguma dificuldade específica relativamente ao aprendizado de compreensão e produção de discursos na linguagem escrita, o desejo de se comunicar, de mudar a situação de dúvida, na qual se encontra. Vê-se isso na exposição de MF, de modo diferente, mas com certa semelhança à VS, quando cita sua dificuldade de administração de “precioso tempo”.

Outra citação determinante da posição de MF exprime-se em sua visão cartesiana pelo trecho: “não tenho sonhos, tenho metas”. Observa-se, também, que MF, ao expor suas sugestões de temáticas, parece expressar uma busca de renovação da educação e preocupação com questões como o desarmamento.

Diante das reflexões sobre o quadro de análise 1, pelas posições apresentadas nos discursos dos alunos nessas respostas, pode-se dizer que suas marcas identitárias começam a

surgir em suas diferentes visões sobre questões familiares, religiosas, e semelhantes visões quando exprimem o desejo de luta por justiça, igualdade, sobretudo pela mudança da realidade política e social em que vivem. Nessa linha, iniciam-se os debates; o primeiro intitula-se: Questões de gênero na abordagem *Queer*, o qual será analisado a seguir.

4.2 Análise 2 - diálogos do debate 1 sobre a temática: questões de gênero na abordagem *Queer*.

Este debate inicia-se a partir de um texto motivador intitulado *Origem e pensamento da Ideologia de gênero* (anexo B, texto 3), do qual foi retirado um extrato para introduzir a análise do debate e das produções escritas dos alunos sobre essa temática. Antes de iniciar o debate, em linhas gerais, a professora discorre sobre questões de gênero da corrente *Queer*, cuja autora Judith Butler (2007), mencionada no texto a seguir, trata de alguns conceitos, no leque de algumas explicações e contraposições existentes sobre tais questões.

“[...] Judith defende que toda diferença de gênero entre os dois sexos, feminino e masculino, não é absolutamente “natural”, mas uma construção social com o intuito de manter uma relação de poder entre os sexos opostos. [...] A ideologia do “gênero” é a referência teórica do movimento “queer” ou “transgender”. O movimento “queer” (= estranho, fora do comum, bizarro) ou “transgender” (= grupo de pessoas que não aceitam a ligação sexo/gênero) rejeita que as pessoas possam ser definidas utilizando termos que indicam sua sexualidade (“homem”, “mulher”, “mamãe”, “papai”, “menino/a”[...]). Não são usadas mais as palavras “pai” e “mãe”, mas fala-se de “genitorialidade”, genitores A e B”

(Anexo A, texto 3: *Origem e Pensamento da Ideologia de Gênero*).

Embora a professora tenha pensado em um texto retirado de um artigo: “Sujeitos do sexo/gênero/desejo” (BUTLER, 2003), isso não se realizou, devido alguns imprevistos. Por essa razão ocorreram comentários dos alunos na aula anterior ao debate ocasionando um diálogo inesperado. Como mencionado, anteriormente, não foi possível obter o texto pensado acima; assim, configura-se a escolha em se dar continuidade à leitura do texto 3 (Anexo B, cujo diálogo já tinha sido iniciado).

O debate ocorreu com muita agitação, comportamento quase habitual da turma. Inicialmente, tentou-se fazer uma introdução para adentrar na temática proposta, no entanto, além de a acústica da sala não facilitar os diálogos, existiam conversas paralelas. Devido a essas dificuldades, foi necessário à professora falar firme, pedindo silêncio, para a melhor escuta de todos. Quando foi possível a leitura de uma parte do texto 3, citado acima, os

diálogos começaram com a primeira visão de JV, cuja voz marca com clareza sua identidade sexual e sua crítica, ao perceber as marcas de uma identidade religiosa presente no extrato do texto motivador apresentado abaixo, acompanhado em seguida da voz de JV:

“[...] Por ocasião da Conferência de Pequim, João Paulo II escreveu a famosa Carta às Mulheres, onde falava do “gênio feminino” e reafirmava que «feminilidade e masculinidade são complementares entre si, não apenas do ponto de vista físico e psíquico, mas ontológico. É somente graças ao dualismo do “masculino” e do “feminino” que o humano realiza-se plenamente».”

(Anexo B, texto 3: *Origem e Pensamento da Ideologia de Gênero*)

JV: A senhora trouxe um texto pra gente trabalhar essa questão em sala de aula assim, talvez não tenha sido a intenção da senhora, talvez a intenção da senhora é [...] nas primeiras páginas do texto...foi mostrar a igualdade entre homem e mulher numa perspectiva cristã, certo [...] é eu sou cristão, eu entendi perfeitamente o posicionamento da senhora, mas a gente sabe que o que determina, não são os fatos mas a interpretação dos fatos, e aí as pessoas podem interpretar de outra forma, que pra ser contrário à ideologia de gênero é necessário você recorrer a princípios e questões religiosas, onde não é [...] eu queria um tempinho aqui pra mostrar assim, numa perspectiva altamente secular, que é possível você ser contrário, sem ser necessário você recorrer a princípios religiosos, eu acho que até o fato de você recorrer, eu disse uma vez para o EM, eu acho o fato de você recorrer aos princípios religiosos, eu disse fica fora de contexto pela questão da laicidade dos fatos...que vou explicar [...]

(JV, Debate 01: questões de gênero na abordagem *Queer*, 09/11/2015, áudio CD)

Por meio dessa abertura de diálogo para o debate, observa-se que JV, com o uso do modalizador “talvez”, duas vezes: “talvez não tenha sido intenção da senhora... talvez...” e do uso do pronome de tratamento; “senhora”, como provável modo de respeito e ou distanciamento, embora expresse a discordância com a proposta do texto trazido pela professora, demonstra sua visão com respeito e consciência da hierarquia dos papéis que os alunos e professores possuem em sala. Quando diz: “eu sou cristão, entendi perfeitamente o posicionamento da senhora”, ele revela sua identidade religiosa com clareza; no entanto, ao afirmar que o texto é “fora de contexto” “[...] pela laicidade dos fatos”, pode ser devido à marca de religiosidade que a citação do nome do Papa João Paulo II impõe ao texto.

Essa crítica, de modo respeitoso, mostra que o aluno questiona o professor em sua posição, levando-o a se questionar também quanto ao seu papel de professor mediador nos debates. Com isso observa-se que, por mais imparcial que procure ser esse professor, sendo mediador ou não, com enganos, imprevistos ou não, típicos de sua prática docente, ele não vai deixar de revelar sua posição marcada pelas ideias dos textos que escolhe, mesmo se essas temáticas tinham sido selecionadas pelos seus alunos.

Nota-se, aqui, no quadro de tensões e conflitos, o quanto as palavras podem gerar refrações (BAKHTIN, 1981), de acordo com a visão de cada aluno observado, a partir dos sentidos que essas palavras geram, o que pode revelar suas diferentes identidades na complexa trama de interações entre professor e aluno durante as aulas. Essa situação pode ser investigada, quando JV revela sua identidade religiosa e suas convicções sobre a identidade sexual:

JV: [...] Então, [...] esqueçam que eu sou cristão e vejam o JV falando aqui de forma secular, se eu for falar da minha perspectiva cristã, eu vou falar da minha comunidade religiosa, do meu barco, da minha família, mas aqui vou ser puramente secular...

[...] O quê que é que a ideologia de gênero vai dizer? Ou gênero vai dizer? Que existe uma diferença entre sexo e gênero, o sexo é biológico, o gênero, construção social, o gênero é construído socialmente e aí o termo gênero, ele passou ao longo do tempo a ganhar um novo significado, antes nós utilizávamos o termo gênero como sinônimo do termo sexo, mas hoje há essa [...] houve também uma mudança no campo da linguística [...], então o gênero ele mudou, o que é o gênero? O gênero, ele tem a ver hoje com o papel social, homens e mulheres possuem papéis sociais e esses papéis são, segundo a ideologia de gênero, construídos socialmente, mas não podemos negar que existem papéis dentro da sociedade que é construído socialmente, mas nós afirmarmos que todo esse papel social é construído socialmente é anticientífico, carece de base científica. Eu vou utilizar dois fatos para fundamentar que papéis sociais, ele também se dá por questões biológicas, questões da natureza biológica do homem e da mulher [...] é existe na Noruega o Instituto [...], Instituto de pesquisa de gênero, é o maior Instituto se tratando de questão de gênero. Esse Instituto fechou porque ele recebia financiamento do governo, ele fechou devido ao fato de um documentário que foi produzido na Noruega. Esse documentário, ele expõe a questão da ideologia de gênero e a sua falta de embasamento científico. O documentário, ele se baseia em dois fatos: o primeiro fato é de um jovem chamado, por curiosidade, Víctor, e esse jovem, ele na sua infância, ele perde o seu órgão genital [...] e aí como na Noruega, a ideologia de gênero, ela era considerada onde há maior igualdade de gêneros, e a ideologia de gênero lá é totalmente aceita, o que fizeram, ele tinha perdido o pênis, e o que eles fizeram? O que a ideologia de gênero disse: vamos construí-lo, ele como uma menina, porque uma vez que ele perdeu o pênis, nós podemos educá-lo como uma menina e ele exercer o papel social feminino... e aí se a ideologia de gênero fosse algo que nós pudéssemos generalizar pra todos os seres humanos, ela nesse fato iria se comprovar, mas o que aconteceu foi que o menino, sem saber que ele tinha, que ele era homem...entenda a situação... depois ele passou a ser chamado de Vitória, ser educado como menina, tal, tal, tal, e aí depois de tudo isso acontecer, ele não conseguia se comportar como menina, mesmo sendo educado como menina, mesmo não sabendo que era um menino....e aí ele não conseguia se comportar, ele não conseguia de maneira nenhuma, de modo algum se comportar [...] [...] ele foi deixado na porta de um hospital, ele teve um problema físico e perdeu o órgão genital... [...] o segundo exemplo é da mesma forma que também passa a ser educado como menina e tal....mas não consegue responder socialmente e acaba entrando em depressão...

(JV, Debate 1, 09/11/2015, áudio CD)

A posição de JV, quando diz: “esqueçam que eu sou cristão”, “mas aqui vou ser puramente secular”, pela afirmação: “vou ser” e o advérbio “aqui”, junto à expressão: “puramente secular”, além do uso do verbo fundamentar como um elemento revelador, no sentido de que, no ambiente de sua sala, ele deseja argumentar bem, com o intuito de convencimento de seus colegas sobre sua visão acerca da identidade sexual ser definida pelo fator biológico.

Em sua narração prolongada, com certos detalhes sobre a história de Victor na Noruega, JV demonstra o impacto que tal situação lhe causou e, ao mesmo tempo, um modo de expressão de consistência de sua posição cujo embasamento científico pode ser associado ao pensamento de Lippa (2009), quando considera que a sexualidade humana não se restringe a um fator fisiológico, mas à toda personalidade. De um ângulo diferente de JV, ET abre um leque de visões sobre a ideologia de gênero por meio das seguintes considerações:

ET: O que eu teria assim sobre ideologia de Gênero, como o JV falou, que esse Vítor ou Vitória não conseguia se comportar como menina [...] eu acho que o que a ideologia de gênero se pergunta é justamente isso: o que é um comportamento feminino? Na minha opinião, a ideia da ideologia de gênero, ela é boa, a ideia da igualdade, mas não a ideia da ausência de gênero [...] eu acho que mostrar a diversidade é uma forma de você quebrar os preconceitos e as diferenças sem você precisar a ausência aí [...], porque não ia dar certo, [...] na escola a criança ia ter o [...] você não é menina, você não é menino, você só vai decidir isso daqui a pouco, mas aí quando ele chegasse em casa porque os pais dele vão ter uma memória, os pais dele não iam dizer isso, iam dizer justamente o, você é uma menina, eu acho que iam confundir ainda mais a cabeça das crianças [...] e questionar o comportamento feminino e masculino na sociedade, eu acho que é fundamental porque justamente um dos principais fatos das pessoas que são a favor dessa ideologia é a desigualdade social... entre o homem e a mulher, eu acho isso é importante, mas não da forma que ela foi abordada e muito menos com as cartilhas que foram apresentadas, porque é um conteúdo pornográfico para crianças muito novas, eu acho que até pro adolescente ainda é um conteúdo muito pesado, só que por mais que as pessoas sejam contra ou sejam a favor, acho que enquanto tiver essa dualidade tão grande, ela não deve ser aprovada, porque a partir do momento que metade da população tá dividida entre [...] essas coisas num ia dar certo [...]

(ET, Debate 1, 09/11/2015, áudio CD)

Embora não deixe de reconhecer o lado positivo nessas questões de gênero, como diz no debate na “ideologia de gênero”, pela sua relação com a questão da igualdade, a posição de ET sobre o comportamento feminino e masculino, sua preocupação com a abordagem das cartilhas às crianças e adolescentes revela seu pensar coletivo, a partir do cuidado com os problemas que podem causar os conteúdos dessas cartilhas nessas etapas da vida, no ambiente educacional e familiar. Nessa dinâmica de argumentos, EM intervém na fala de ET, para

retomar a visão de JV. Assim, contrário ao pensamento de JV, o qual alia sua visão ao embasamento científico, como um argumento que gera persuasão, EM expõe sua posição do seguinte modo:

EM [...] Eu queria destacar uns pontos que JV falou, ele falou aqui a priori... é o que importava... que não existe apenas o papel social do homem e da mulher só, era além disso, é o papel biológico do comportamento, que não vinha apenas da sociedade, mas sim com a questão biológica, questão biológica..., se vamos partir por esse pressuposto, acho então é... acho que iríamos ultrapassar a linha da irresponsabilidade, então o que diferencia... ele de um animal? A cultura?

EM [...] Eu falei o que diferencia o homem do animal é a cultura, o animal, ele não tem cultura... ele tem instinto, um dos pontos que diferencia o homem do animal é a cultura, O fato de um animal guerrear ou lutar contra outro animal para ser o alvo é uma questão instintiva. Se você fala que o homem, é o comportamento do homem vem a ser biológico, você está dizendo que este homem é instintivo.

ET [...] Tu acha que o leão se comporta igual a uma leoa na selva?

EM [...] entendi que é essa questão que você falou o que é o comportamento masculino e o que é o comportamento feminino?

ET [...] O que eu tô tentando dizer é que por mais que você seja irracional, existe essa rivalidade, não falando de questão sexual, porque se você pegar qualquer espécie, por mais que ele seja... se for lésbica, gay, eu acho que isso é distinto e tem que ser assim, mas eu estou falando da questão comportamental, tipo assim... mulheres..., não tô falando que deve aparecer para sociedade que a mulher tem que ficar em casa cozinhando, não é isso, tô falando de uma alcateia... lobos, se você pegar a loba, ela vai ter um instinto diferente do lobo, mas a gente tá falando de seres humanos e a ideologia de gênero num vai ser aplicada a lobo, a macaco, a bichos irracionais, logo sem cultura, eu concordo que o papel de dizer que a mulher é submissa ao homem é uma questão cultural... mas o fato de dizer que a mulher, os hormônios femininos são iguais os masculinos... vou... porque se os hormônios, se a mulher fosse igual ao homem, a mulher não ia ter os hormônios que tem, logo não ia ter o comportamento que tem... porque, assim dizer que a mulher é sensível ou essas coisas, mas não sei se você prestou atenção, que existe uma clara diferença entre mulheres e homens e não tou falando da questão de casa, mas do físico mesmo... porque... [...] porque se você pegar uma mulher e ela... se você pegar um homem, um macho não tem certos instintos... [...] a natureza deu a ela, a condição de ser mãe e isso... mas na ideologia de gênero eles dizem que não, que se a mulher butar na cabeça dela que ela não pode ser mãe, ela não pode ser mãe?... tá entendendo o que eu estou querendo dizer?...

(ET/ EM Debate 1, 09/11/2015, áudio CD)

Quando EM parte em sua fala, a partir da voz do outro, ocorre a refutação, o conflito de posições, quando usa a palavra “apenas”; assim, EM parece mostrar que considera fechada a posição de JV sobre a identidade sexual. Sua contestação se expressa ao questionar a visão de JV com a interrogação com ironia: “...então ele seria um animal?”. Com esse

posicionamento, EM apresenta uma identidade diferente no que diz respeito à identidade sexual de JV. Em meio ao movimento desses argumentos de JV e EM, a intervenção de ET à voz de EM, por meio de considerações sobre a existência de diferenças entre o homem e a mulher, parece ser um painel de fundo para uma ponte que ela deseja fazer entre as posições de JV e EM. Se, de um lado, ET defende a diversidade sexual pela menção dos termos “lésbica” e “gay”, exprimindo respeito; por outro lado, parece abordar ironicamente a “ideologia de gênero”, por intermédio da interrogação sobre o fato de a mulher poder ser mãe ou não. Como típico do pós-modernismo, conforme Bauman (2003), para o qual as convicções não são definidas e tudo é temporário, o discurso e a posição de ET torna-se confusa, imprecisa pela variedade de elementos que vai relacionando à identidade sexual. Ao citar a expressão: “o que eu tô tentando dizer”, ET apresenta certa percepção da dificuldade de compreensão entre as posições de JV e EM, como um modo de ir em busca de construir sua argumentação, a partir dos sentidos que foi assimilando durante o debate, situação que pode se relacionar com a afirmação a seguir:

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui a palavra de outrem se apresenta não na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc.,— ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento. (BAKHTIN, 2014, p. 142).

Por meio desse debate sobre as questões de gênero, vê-se, conforme a citação do autor, que a assimilação das palavras, isto é dos discursos dos outros, influi nas posições dos alunos. Percebe-se que essas posições podem ser influenciadas também, processualmente, pela posição da professora. Por isso, é inegável que não somente em debates, mas nos vários momentos das aulas, essas identidades vão sendo constituídas em suas “bases ideológicas” (BAKHTIN, 2014, p. 142) no processo de ensino aprendizagem de uma língua. E ainda sobre o ambiente educacional infantil, ET diz:

ET: [...] Eu acho que a maior questão é para um menino e se ele se sente menina, não achar que isso é errado, mas se a Escola ensinasse a esse menino sem que precisasse de um projeto de lei, uma questão de bom senso, se uma criança se sentisse assim, diferente das outras, se a Escola e a família desse uma base para que ela se desenvolvesse de uma forma saudável, sem recriminar ela, essa lei toda seria dispensada [...] eu imagino o desespero dessa criança, saber que é uma menina, que vou para o banheiro feminino, mas não sei me comportar como uma menina, eu sou um menino, meu cérebro funciona como menino [...].

(ET, Debate 1, 09/11/2015, áudio CD)

A citação de ET, no extrato acima, de termos como: “bom senso”, “sem recriminar” expõe uma crítica à falta de preparo das escolas sobre a discriminação existente ali, em relação às diferentes identidades sexuais. Vê-se que, ET elabora seu argumento, no sentido da aceitação e tolerância que essas escolas deveriam ter para com essas diferentes identidades sexuais.

Como, logo no dia seguinte, a professora tinha ainda duas aulas na turma, o debate continuou ainda na primeira aula. Nesse momento, os alunos puderam aprofundar algumas ideias sobre as identidades sexuais. Já na segunda aula, a professora propôs uma produção escrita sobre as questões de gênero, no formato do gênero textual, tipo redação solicitada pelo ENEM, com as devidas orientações sobre essa produção argumentativa, a qual seria corrigida conforme os critérios desse exame. Além disso, foi aplicado questionário sobre a impressão desses alunos a respeito dos debates e diálogos sobre tal temática. Por isso, as próximas análises serão sobre alguns desses instrumentos acima citados.

4.2.1 Análise 2.1 - produções escritas dos alunos sobre a temática: questões de gênero na abordagem *Queer*

Depois de dois debates sobre as questões de gênero, os alunos produziram textos dissertativos predominantemente argumentativos no formato redação para o ENEM, os quais serão analisados, em seguida, alguns de seus extratos, isto é, alguns fragmentos dessas produções escritas.

ET: [...] E hoje, mais do que nunca as possibilidades de viver os gêneros e a sexualidade ampliaram-se. As certezas acabaram, tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador, mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a viver.

(Anexo D, ET, produção escrita sobre temática: questões de gênero na abordagem *queer* 09/11/2015.

Falar aqui de “hoje mais do que nunca”, através do advérbio de tempo “hoje”, seguido do advérbio de intensidade “mais” pode mostrar como ET considera com firmeza o contexto pós-moderno em que vive, olhando para ele como algo que não traz mais à sociedade valores sólidos, situação também observada quando cita a expressão: “as certezas acabaram”; assim, se as certezas não existem, provavelmente, serão, para ela, as incertezas que lhe questionam no contexto pós-moderno com suas velozes mudanças (BAUMAN, 2005). Além disso, ET,

quando diz que o “único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a viver”, por essa razão, é preciso, segundo sua posição, saber viver na época atual.

Assim, conforme a visão de MF, o que está acontecendo em relação à ideologia de gênero é uma discussão bastante complexa, por afirmar o seguinte:

MF: [...] Tanto a teoria de “Big Bang” quanto a ideologia de Gênero são temas muito polêmicos, porque são perguntas, temas, discussão que não tem uma resposta concreta, que defina o que elas são. [...] Portanto a diferença não é homem/mulher, mas múltipla... identidade sexual, é uma opção móvel e revogável, inclusive mais de uma vez durante a vida. Desse modo, colocando em discussão a identidade, cria-se a igualdade.

(Anexo D, MF, produção escrita sobre temática: questões de gênero na abordagem *Queer*. 09/11/2015)

A analogia entre a teoria do “*Big Bang*” com a ideologia de Gênero pode revelar sua religiosidade; pelo emprego de “temas polêmicos” e de palavras como “cria-se igualdade”, parece refletir sobre a liberdade que as pessoas devem ter na opção da identidade sexual, pelo valor da inclusão de todos, diante da fragmentação de suas identidades (HALL, 2013).

Em continuidade ao debate, com o intuito de demonstrar a diversidade das identidades dos alunos, tem-se a voz de VS:

VS: [...] A grande questão é o perigo que essa ideologia traz por trás, as consequências que podem vir com o tempo, se essas propostas forem aceitas na nova sociedade tais como a possível abolição dos termos “homem e mulher”, mãe e pai e qualquer alusão ao gênero, seja ele qual for. Outro problema criado por essa ideologia é a dúvida que causará nas crianças, para um ser em formação, que está se construindo, a dúvida sobre si próprio, sobre o que realmente ele é, pode ser bastante nociva, e assim criar mais problemas

(Anexo D, VS, produção escrita sobre temática: questões de gênero na abordagem *Queer*. 09/11/2015)

Em oposição à colocação de MF, pelo uso da afirmação: “[...] A grande questão é o perigo que essa ideologia traz por trás...” e pela expressão: “abolição dos termos ‘homem e mulher’, mãe e pai e qualquer alusão ao gênero”, VS expõe preocupação e temor pelo deslocamento das identidades familiares, para que a família, isto é, as identidades familiares como são concebidas, em sua voz, não sejam abaladas pela “ideologia de gênero”.

Sua posição parece trazer à tona uma conotação negativa a respeito da palavra ideologia, a qual, por si mesma, parece uma rejeição a tais conceitos, que, segundo a professora pesquisadora, não são todos negativos, razão pela qual ela chama questões de

gênero, como um modo de refletir melhor sobre a diversidade de posições que essas questões podem gerar.

O último extrato de produção escrita analisado apresenta uma crítica às ideias da “ideologia de gênero”, mostrando como é questionada sua aplicabilidade no âmbito educacional.

MT: “[...] O conceito de “ideologia de gênero” vem gerando bastante conflito no mundo atual.”[...] [...] Seria ensinado à criança, socialmente, que ela não é homem ou mulher mas que ela tem o direito de escolher qualquer outra opção que quiser. Questiona-se assim, como iria ficar o pensamento de uma criança ao saber disso, criança essa que ainda não possui maturidade e nem poder de discernimento suficiente para tomar tal decisão...”

(Anexo D, MT, produção escrita sobre temática: questões de gênero na abordagem *Queer*. 11/2015)

Olhar para a “ideologia de gênero” como geradora de conflitos, provavelmente, também, pela questão educacional das crianças que MT cita, torna-se um modo de perceber a identidade de MT como um sujeito ativo nesse processo de reflexão das questões de gênero e das políticas educacionais. Seu argumento sobre a influência que os conceitos da “ideologia de gênero” podem exercer na realidade infantil, chamando para esta análise a polêmica gerada pelo lançamento das cartilhas na rede educacional nacional, abre um leque de possibilidades para análise de suas posições; a principal delas pode ser o apelo que MT faz de se ter respeito pelas crianças em sua fragilidade de crescimento.

Com a voz de MT, encerra-se esta parte, na qual as identidades dos alunos vão sendo explicitadas nesses textos e por meio de diálogos estabelecidos, a partir de suas vivências e conhecimentos os quais vão adquirindo. Por essa razão, destaca-se a importância dessa compreensão sobre essas identidades dos alunos, como defende Moita Lopes ao afirmar que:

Um dos motivos principais pelos quais a temática das identidades é tão frequentemente focalizada tanto na mídia assim como na universidade são as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menor escala em comunidades locais específicas. (MOITA, 2003, P. 15)

Vê-se, conforme o autor, que é justamente nesses ambientes vários, que se dão a troca de experiências e de posições pelas quais acontecem reflexões, como é o caso do ambiente escolar. Para uma melhor visualização da análise empreendida nessa parte, apresenta-se abaixo uma síntese da análise das vozes dos alunos envolvidos nessas reflexões sobre as questões de gênero na abordagem *Queer*.

Quadro 2 - Posição identitária 2 sobre temática: Questões de gênero na abordagem *Queer*

Alunos (as)	Reflexões	Identidades
JV	Usa, a partir de suas leituras, conhecimentos, vivências, diálogos nas aulas, argumentos sólidos, a partir da ciência e de sua fé em relação a esta temática; questiona as escolhas da professora quanto aos textos apresentados.	Defende a questão da identidade sexual ser constituída, sobretudo, biologicamente, com apresentação de argumentação científica e demonstração de preocupação com o que essas discussões podem gerar no grupo de colegas da sala de aula.
EM	Observação, antes de participar dos diálogos com elaboração de argumentos por suas leituras e embasamento teórico.	Defende a visão de gênero sexual ser constituído socialmente, com embasamento teórico; mostra-se em oposição à primeira linha, por meio dos diálogos e interações, sobretudo com JVe ET.
ET	Expõe preocupação e cuidado com a repercussão de tais questões em relação à inclusão das duas linhas de identidade sexual mencionadas, anteriormente, sobretudo para a educação infantil.	Apoia, de certo modo, a voz de EM, defendendo a linha de identidade sexual que se constitui socialmente; leva em consideração o cuidado com as crianças diante dessas mudanças sociais e culturais no ambiente escolar delas.
MT	Critica o que as cartilhas podem gerar . no âmbito educacional infantil.	Embora pareça complementar à identidade de JV, MT vai além de uma posição, especificamente, marcada por uma defesa de como se constitui a identidade de gênero, pois se coloca em defesa da harmonia do crescimento humano.
VS	Critica as questões de gênero com ênfase e apoia o pensamento de JV E MT.	Reforça sua identidade a partir da identidade de JV e MT.
MF	Busca racionalmente a compreensão sobre o deslocamento das várias identidades sexuais.	Não demonstra posição clara, ao encontrar-se em processo de reflexão.

Fonte: Elaboração da autora.

Pela posição identitária 2, têm-se três possíveis categorias de identidades para os seis alunos envolvidos nessa análise:

1. Posição que argumenta sobre as identidades sexuais, a partir de embasamento religioso e científico, constituída por meio de diferentes formas de interação e diálogos desses alunos na sala de aula: JV, MT e VS;
2. Posição que argumenta sobre as questões de gênero pelo olhar da pós-modernidade e com variação em relação à abertura para diversidade de posições: EM e ET;
3. Posição que busca compreender as questões de gênero objetivamente, a partir de conhecimentos adquiridos e compreensões estabelecidas nos diálogos em sala de aula: MF.

Em prosseguimento a essa linha de análise, o quadro a seguir apresenta, por meio de textos dissertativos predominantemente argumentativos, no formato de redação para o ENEM, as perplexidades desses alunos diante das várias crises de ordem política e educacional no Brasil.

4.3 Análise 3 - produções escritas dos alunos sobre a temática: crises do Brasil

Os trechos analisados das produções escritas dos alunos sobre a temática em questão foram escritos a partir da leitura de textos sobre corrupção, educação e analfabetismo (Vide textos no Anexo C). Verifica-se que os encontros na sala de aula possibilitam o encontro das identidades dos alunos pelas trocas de comentários, de visões nos debates, comentários da professora sobre trechos de suas redações durante as aulas e leitura e interpretação dos textos que tratavam de tais assuntos solicitados pela turma. Com isso, no encontro de diversas posições, a seguir, nota-se a formação de identidades políticas dos alunos em relação à cidadania, por meio de tais interações. Eis um trecho de um dos textos motivadores mencionados nesse quadro; depois do trecho, apresenta-se o primeiro extrato escrito, produzido por VS, o qual será analisado em seguida:

O Brasil vive um momento grave e complexo. É preciso evitar que a crise se aprofunde e torne ainda mais difícil a superação dos problemas.

Há um problema de confiança que mina as decisões dos indivíduos e empresas e aprofunda a recessão. O impasse político imobiliza o País, paralisa as decisões, eleva custos e gera incertezas sobre o futuro. O País está sendo derrotado pelo pessimismo.

A responsabilidade de reverter esse quadro e gerar uma agenda é de todos. É papel do sistema político construir soluções e atuar de forma que os impasses sejam superados. O Brasil já enfrentou outros momentos difíceis e graves. E soube enfrentá-los.

(Anexo B, Trecho de texto 4: “O Brasil que todos queremos”. Gazeta de Alagoas, Maceió, p. Política, 16/08/2015)

MF: Em um país tão extenso como o Brasil, onde cada região tem seu próprio interesse e a desigualdade dentre elas é algo absurdo, seria impossível criar um país onde todos fiquem satisfeito, mas enfim todos querem que a ~~seu~~ nosso país cresça.

[...] A mudança deve partir de nós Mesmo, quando nós nos dermos conta que é a gente que controla o país, aí sim o Brasil vai para frente, mas o que vemos é muita gente criticando o outro, sem olhar para si.... O governo é reflexo do seu povo. se temos um povo corrupto, onde tenta levar vantagem..., o que esperar do estado?

(Anexo D, MF - Produção escrita sobre temática: crises do Brasil, 24/11/2015, 01/12/2015)

A afirmação de MF sobre a desigualdade entre as regiões, questiona a distribuição de recursos no Brasil pela impossibilidade que o país terá de crescimento. O fato de chamar atenção para a questão do ato da crítica em si mesma, sem essa crítica vir ao lado de uma ação, mostra como o aluno deseja mudar as injustiças existentes procurando resgatar certa consciência política dos brasileiros, os quais, segundo ele, podem determinar uma política diferente da corrupta, pela própria conduta. Desse modo, o desejo de mudança de MF revela-se pelo papel social que exerce nesse contexto, com uma imagem de sujeito ativo diante dessa situação. De modo diverso, ao mesmo tempo, complementar à visão de MF, MT mostra sua visão da conduta do “povo brasileiro”, em conexão com o extrato de texto 4, relacionando-a, sobretudo, ao extrato do texto que segue, após sua produção escrita:

MT: [...] Desde o descobrimento do Brasil, o povo brasileiro é tido como um povo permissivo e festeiro porém às vésperas de sediar a copa do mundo, em 2014, no Brasil, a pátria do futebol resolveu sair da inércia e foi para as ruas em marcha, para reclamar da identidade brasileira, do descaso político para com a população, das mazelas sociais, da corrupção, das injustiças, entre outros. Essa manifestação demonstra o quanto a sociedade brasileira estava fatigada com tal situação, milhões em dinheiro sendo investidos em estádios, enquanto faltavam hospitais, escolas e moradias para muitos brasileiros.

MT: [...] Em suma, nota-se a necessidade de mudança no Brasil e a importância dos movimentos por parte da sociedade que sempre trazem algum resultado, portanto é preciso a criação de políticas públicas que garantam considerar as súplicas feitas durante uma manifestação, assim como palestras comunitárias mostrando a importância da participação social no futuro do país.

(MT - produção escrita sobre temática: crises no Brasil, 24/11/2015 e 01/12/2015, Anexo D).

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se. Sem ufanismo porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor de rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloquente, engraçado o cinismo bem vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos - não malabaristas, mas palhaços.

(Anexo B, trecho de texto 5 sobre corrupção: LUFT, L Ponto de Vista. Veja ed. 1968, 27/12/2008, Caderno 7 - p. 1, ENEM 2009,)

Nessa linha de análise da produção textual, percebe-se que a ideia de MT é iniciada com certa ironia quando menciona: “(...) o povo é tido como permissivo” ou “a pátria do futebol”, o que pode fornecer aos outros fora do país uma imagem vergonhosa, isto é, uma identidade não desejada por MT que aspira a uma imagem diferente, ao usar o verbo “reclamar” ao lado da expressão “da identidade brasileira” o que dá a impressão de exprimir indignação diante do “descaso político” que molda a figura do país, de modo a se identificar nele a marca da “corrupção”, ao se usar essa própria palavra. Observa-se, também, a crítica por meio da afirmação: “milhões sendo investidos em estádios, enquanto faltavam hospitais escolas e moradias para muitos brasileiros”. Isso revela que a contradição em relação à destinação de verbas no país, percebida pelo uso da palavra “súplica”. Identifica-se ainda o clamor por uma resposta dos grupos dominados aos grupos que estão no poder, explicitada no convite: “necessidade de mudança no Brasil e a importância dos Movimentos por parte da sociedade que sempre trazem algum resultado”.

Ao argumento de MT, associa-se a visão de MF, que tocará no problema das desigualdades sociais e da situação da educação no Brasil, a partir também do seguinte extrato de texto:

[...] A partir do século XX, a educação sofre profundas transformações. A explosão demográfica mundial, o aumento das diferenças entre pobres e ricos, a economia baseada na produção em grande escala, a crescente dependência da ciência e da tecnologia e a importância dos meios de comunicação de massa associam a educação ao desenvolvimento das nações; supõe-se que, quanto mais educado for um povo, maior será a riqueza da sociedade. Hoje, as teorias econômicas reconhecem a educação como capital humano - uma ferramenta que não apenas aumenta o desempenho individual de um trabalhador como é decisivo para a geração de riquezas e para o crescimento econômico de um país. Assim as políticas voltadas para a melhoria dos sistemas educacionais são muito valorizadas para diminuir as desigualdades sociais, e a educação constitui um dos indicadores adotados por organismos internacionais para medir o desenvolvimento de uma nação e a qualidade de vida de sua população.

(Anexo B, Trecho do texto 6 “Analfabetismo funcional x Um retrato da educação no mundo”)

Em face das problemáticas mencionadas, VS argumenta sobre a importância da educação e sobre os problemas que são gerados pela falta de investimento nela, em uma nação:

VS: Atualmente, vive-se uma crise econômica interna no Brasil, com a falta de planejamento no passado, o país hoje vive um alto índice de violência, por conta da falta de investimento na educação.

Uma pesquisa recente da Carta Capital revela que cerca de 82 jovens morrem por dia. Os fatores que contribuem para esse alto índice, um deles é a falta do investimento na educação.

Esse fator gera fragilidade nas escolas brasileiras, no plenário. que com isso, leva os jovens viver na rua e cometer crimes violentos.

Diante do que foi apresentado, podemos inferir que o Brasil que todos queremos é o que sobre tudo em educação.

(VS - produção escrita sobre a temática: crises no Brasil, debate 3 - 4 24/11/2015 e 01/12/2015, Anexo D)

Ao considerar o “alto índice de violência” como consequência da não valorização da educação no Brasil, também pela menção da expressão “80 jovens morrem por dia”, MF expressa sua dor pela violência existente, pelo descaso das autoridades, das políticas públicas, quando menciona que não houve “planejamento no passado”.

Eis, assim, a síntese dessas considerações por intermédio da posição identitária 3.

Quadro 3 - Posição identitária 3 - produções escritas sobre a temática: crises no Brasil

Alunos(as)	Reflexões	Identidades
MF	Criticidade política sobre situações de injustiça; deseja que todos tenham maior consciência sobre as desigualdades no país	Defende a importância de ser cidadão por essa consciência política que deseja adquirir
MT	Expressa ironia ao criticar a realidade do país, desejando que essa imagem do país se transforme pela consciência política dos brasileiros	Defende o agir coletivo como uma forma de mudança do país
VS	Exprime desejo de mudanças para com o quadro político e as situações de violência	Defende a formação dos brasileiros para uma consciência sobre a não violência, a qual passa pela educação

Fonte: Elaboração da autora.

A posição identitária n. 3 contém uma linha de identidade diferente em alguns detalhes, provavelmente, no modo como os alunos desejam agir para realizar mudanças no Brasil, e, ao mesmo tempo, tal visão influenciada pela identidade, que o país apresenta, possui um núcleo de identidade comum entre os alunos por três características:

1. questionamentos e reflexões sobre a situação política;
2. insatisfação com a situação do Brasil; os alunos sentem vergonha da imagem do país no mundo;
3. exercem o papel de sujeitos responsivo-ativos (BAKHTIN, 2015)

A próxima análise acontece quando os alunos realizaram uma ação social, como um meio de responder aos seus anseios em relação aos problemas sociais da própria cidade.

4.4 Análise 4 - atividade: descubra vida em sua cidade

As chances que esses alunos tiveram para se conhecerem melhor foi uma alavanca para começarem uma ação, a qual parecia desejada por eles próprios, em equipes. Esse fato ocorreu por meio da atividade intitulada: Descubra Vida em sua Cidade, a qual nasceu não só pelo evento anual da área de Linguagens e Códigos no IFAL com o projeto VERSIPROSA, mas também como uma busca da professora pesquisadora por temáticas que gerassem maior interesse junto aos alunos para continuarem os diálogos iniciados nos debates. A atividade sociocultural proporcionou aos alunos a realização de ações solidárias, em Maceió e em outras cidades do estado de Alagoas, levando-os a sair da sala de aula, com a possibilidade de resgatar suas raízes, seus valores culturais.

Os trabalhos foram elaborados, em sua maioria, em equipe, com a apresentação para turma em forma de Seminário. Durante essas apresentações percebeu-se o interesse e a vibração desses alunos em realizar esse tipo de atividade, também por ter sido para eles, um momento em que puderam ir ao encontro de quem era vítima de situações de injustiça.

A Figura n. 4, a seguir, mostra a imagem do mapa de Alagoas com uma sugestão de roteiro aos alunos para facilitar a elaboração da atividade citada. Os títulos que aparecem sobre o mapa: História, Educação e Cultura, Literatura, Arte, ações sociais e atuação profissional oferecem aos alunos um caminho para eles conhecerem melhor a cultura da própria cidade.

Figura 4 - Propostas do projeto: Descubra vida em sua cidade



Fonte: Elaborado pela autora - Adaptado de < <https://goo.gl/images/URmWLM>>.

Dentre os vários trabalhos, destacam-se dois: o primeiro, foi um trabalho sobre o CAVIDA - Centro de Amor à Vida (Anexo E), projeto voluntário de prevenção ao suicídio; essa ONG foi fundada em Maceió no ano de 2012 e o segundo foi um trabalho no qual um dos alunos realizou uma entrevista com o título “O Melhor de Maceió”. Sobre esse segundo trabalho tinha sido reservado um espaço nas aulas para apresentação de um vídeo, produzido pelo aluno EM. Conforme a explicação de EM à turma, seu objetivo era, por meio de entrevistas a pessoas famosas da cidade de Maceió e profissionais considerados, por ele, de destaque, como a vereadora Heloísa Helena⁶, evidenciar a importância desses alagoanos. Dentre os entrevistados no vídeo, estava uma de suas professoras, que possuía dificuldades de relacionamento com sua turma, isto é a turma participante desta pesquisa. EM também apresentou esse vídeo em outras instâncias sociais. Seguem extratos de diálogos com os alunos durante as aulas ministradas no período dessa atividade.

VS: Eu acho que a senhora é a primeira pessoa que tá dizendo isso aqui, a gente fica ouvindo muita reclamação [...] professora, o que a senhora achou do meu comportamento agora, assim, a senhora acha posso passar nesse bimestre? (Apêndice B, EM, VS, Diálogo sobre Cultura Alagoana, 21/12/2015, Diário de Campo n. 9)

Após a fala de VS apresentada acima, EM faz uma cara de desdém para VS e diz:

EM: olha quem tá falando [...] a professora nem tá falando de passar, eu acho se a pessoa quiser faz alguma coisa que você goste e causa uma mudança [...] como eu fiz a entrevista com as pessoas daqui [...]. Apresentei o documentário que a senhora viu no *Youtube* (O

⁶Natural do município alagoano de Pão de Açúcar, Heloísa Helena Lima de Moraes é formada em Enfermagem pela UFAL. Entrou na política ainda como universitária participando no movimento estudantil. Inicialmente filiada ao PT, em 1992 foi eleita Vice-Prefeita de Maceió. Passados dois anos concorreu ao cargo de Deputada Estadual e acabou eleita. Em 1998 foi eleita a primeira mulher Senadora de Alagoas. Em 2004 fundou o PSOL com outros militantes favoráveis à sua causa e em 2006 foi candidata à Presidência da República, terminando as eleições no terceiro lugar com 6,85% dos votos. Dois anos depois entrou como candidata à Câmara Municipal de Maceió, e conseguiu ser eleita a Vereadora mais votada de Maceió. (www.eleicoes2014.com.br/heloisa-helena)

Melhor de Maceió) [...] naquele dia da apresentação, na Casa da Palavra, senti muita satisfação de ter conseguido mostrar para meus amigos... a senhora não pôde ir, mas tinha um professor daqui [...] como foi gratificante para mim [...]

(Apêndice B, EM, VS, Diálogo sobre Cultura Alagoana, 21/12/2015, Diário de Campo n. 9.)

Observa-se que EM, para ter essa iniciativa de elaboração desse vídeo em um estilo de documentário, apropriou-se dos discursos de seus colegas, dos textos utilizados pela professora, pelos entrevistados; assim, a produção que começa pelos diálogos estabelecidos em sala, leva o aluno a se constituir como sujeito de sua formação identitária, de sua aprendizagem. Infelizmente, quando ele foi apresentar o documentário aos colegas, na sala de aula, em uma das aulas de língua portuguesa, o projetor multimídia não funcionou. Com o fim do ano, não foi mais possível para esse aluno fazer essa apresentação de seu documentário em 2015.

A próxima análise será de uma crônica sobre um tema relacionado ao contexto da atividade citada anteriormente. O uso desse texto aconteceu no retorno às aulas no ano de 2016, com a turma reduzida a 27 alunos. Esse momento, foi um modo de dar continuidade aos diálogos sobre a temática da cultura alagoana e de trabalhar a leitura e a compreensão de texto, a partir da temática proposta no Projeto antes mencionado.

Eis um extrato da crônica, a partir da qual os alunos desenvolveram alguns diálogos analisados, após a leitura do texto para realização da aula:

[...] Foi assim que experimentei o tempo naquele dia de dezembro: enquanto eu observava o homem sentado tocando pandeiro, o tempo parecia parar. Suas letras e melodias me faziam descontraír e abstrair. De certa maneira, elas me faziam sair do turbilhão de pessoas e barulhos que reinavam no Centro, enviando-me para um lugar mais dentro de mim mesma. Aquele show me tomava; e era um show que ninguém mais via. Senti-me viva na multidão.

Voltando a mim, reparei o grande número de indivíduos que passavam na mesma esquina em que o espetáculo acontecia. Ninguém reparava naquele grande artista; ninguém notava o seu talento. Talvez, eram todos cegos – ou até mesmo surdos. O fato é que nenhum dos que passavam apressados percebeu o que eu, por um instante, pude ver: o toque perfeitamente ritmado que dizia para todos que somos mais que meros rostos ocultos na multidão, alertando-nos para nossa humanidade.

(Anexo B, texto 7: “O show oculto”, produzido por um dos alunos do *Campus Maceió*, selecionado para coletânea do Versiprosa 2015)

JV: [...] Todas as metrópoles no Brasil são assim, as pessoas parecem engessadas.

ET: Todos correm nas ruas, eu sinto pressa, está tudo tão rápido, tudo tão automatizado, ninguém olha no rosto do outro na rua [...] é como se fôssemos máquinas, as pessoas vivem só pelo material e não pelo espiritual.

VS: [...] Tem a ver com o tempo... ele fala desse tempo, nós estamos deixando de ser humanos [...] vc passa tão distraído que nem percebe que alguém está ali fazendo algo.

EM: [...] não vemos os sonhos de quem está no Centro da cidade. Os rostos ocultos dos que estão da multidão. Um dia lembrei que ajudei um senhor que subiu no ônibus que parecia um assaltante. Ele transmitia essa sensação: - eu não queria roubar, mas ninguém me enxerga [...] se vocês vissem o olhar desse homem.

MF: [...] a cidade é bagunçada, uma confusão e as pessoas nem respeitam os mais pobres [...]

(Apêndice B, JV, ET, VS, EM, e MF - Diálogos sobre Cultura Alagoana, 21/12/2015, Diário de Campo n. 9)

Quando JV cita o adjetivo “engessadas” ou a expressão de ET, ao afirmar que “ninguém olha no rosto do outro e vivem só pelo material”, ou, ainda, quando MF diz “que nem percebe que alguém está ali fazendo algo”, pode caracterizar um anseio desses alunos de igualdade e reconhecimento dos próprios coetâneos, fato que não ocorre, normalmente, no dia a dia do centro da cidade de Maceió.

Com essa expressão das identidades culturais dos alunos que desejam valorizar seu povo, o qual não é visto, associa-se o pensamento de Silva (2014), quando trata de questões como ações políticas fraternas inclusivas, as quais podem remeter ao problema do desequilíbrio social e valorização das classes desfavorecidas do ponto de vista econômico e social. Nota-se, desse modo, que, partindo do conceito de Silva (2014) de fraternidade, EM, ao mencionar o substantivo “sonhos que não se veem” com a frase “rostos ocultos na multidão”, e MF, ao citar a expressão: “nem respeitam os mais pobres”, podem demonstrar nesses diálogos uma solidariedade discursiva, construída a partir desses diálogos e reflexões sobre o texto citado; por isso, chama-lhes a atenção, no texto discutido, quem está marginalizado no Centro de Maceió.

ET: Professora, eu queria morar fora de Maceió, porque apesar de gostar daqui eu queria viajar, mas não sei [...] acho estudar e voltar [...]

JV: Pode ser um planejamento [...] precisava preparação para estudar em outro país, pode ser também no Brasil, eu gosto quando a senhora falou que aprende muito quando está pesquisando, tenho vontade [...] eu queria voltar depois e ficar trabalhando aqui.

P: Vocês são muito inteligentes, às vezes precisa demonstrar mais, mais compromisso né, com certeza, acredito em cada um de vocês, acredito que um dia poderão ser pessoas famosas, quero dizer, que influem aqui na cidade de vocês, no país e até em outros países.

(Apêndice B, ET, JV Diálogo sobre Cultura Alagoana, 21/12/2015, Diário de Campo n. 9)

P: E aí, gostaram?

JV: Sim professora, achei muito bem escrito.

P: Concordo com você, quem sabe vocês também não vão publicar textos assim...

EM: Muito difícil, professora, o pessoal aqui não quer saber disso não.

ET: Eu já escrevi uns textos, mas ficou mais ou menos, né [...]

P: Eu gostei muito de alguns textos do trabalho de vocês sobre Maceió. Viram como é possível!

VS: Também, professora, foi na equipe, fica mais fácil.

JV: Eu gostei porque, quando a gente olha para as pessoas no Centro da cidade a gente tem que imaginar quanta coisa que elas tão vivendo e a gente nem sabe.

(Apêndice B, JV, EM, ET, VS, Diário de Campo n. 9. Data: 21/12/2015)

Pela identidade sociocultural alagoana dos alunos participantes desta pesquisa, vista no encontro de suas aspirações, como é o caso de ET, ao mostrar o desejo de deixar sua cidade, bem como pela maneira como os alunos refletem, em suas vozes, a imagem do próprio local, percebe-se que essas movimentações identitárias culturais relacionam-se com o pensamento de Hall (2013), a seguir:

[...] presume-se que a identidade cultural, seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes seja constitutiva do nosso eu mais interior. É imprescindível a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades; os legados do império em toda parte-podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento-a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor (HALL, 2013, p. 30,31).

O caso da dispersão e o da referência à pobreza nessa citação podem ser identificados com as situações características da realidade de Alagoas, colocada em relevo pela voz de ET: (ET: Professora, eu queria morar fora de Maceió, porque apesar de gostar daqui eu queria viajar, mas não sei... acho estudar e voltar. diário de campo n. 9, 21/12/2015, apêndice B) ao afirmar o desejo de sair de sua cidade, e depois de retornar a sua “casa”, provavelmente, pelo

fato de sua cidade ser marcada pela violência política e pela falta de condições de lhe oferecer chances de crescimento profissional.

Assim, junto à ideia desse “apagamento”, é possível fazer uma associação com a questão de os alunos se sentirem desvalorizados e incapazes diante da possibilidade de aprendizagem, de se sentirem incapazes de acreditar que podem ser alguém, que podem ser reconhecidos, como é percebido pelas vozes de EM:(Muito difícil, professora, o pessoal aqui não quer saber disso não - diário de Campo n. 9, 21/12/2015, apêndice B) e VS: (Também, professora, foi na equipe, fica mais fácil -diário de campo n. 9, 21/12/2015, apêndice B) quando duvidam da capacidade de produção escrita dos colegas.

Nesse sentido, pela exposição do descrédito que esses alunos sentem de si mesmos, em relação ao mercado de trabalho em Maceió, vem a preocupação da professora em valorizá-los. P: (P: Eu gostei muito de alguns textos do trabalho de vocês sobre Maceió. Viram como é possível! Diário de campo n. 9, 21/12/2015, apêndice B) para que possam adquirir consciência das potencialidades que possuem. Considera-se, desse modo, na perspectiva dialógica da linguagem, que a fala do aluno pode adquirir valor para a professora pela busca de compreensão acerca do que esses alunos vivem, por meio da escuta e dos diálogos

Quadro 4 - Posição identitária n. 4 - atividade: Descubra vida em sua cidade

Alunos	Reflexões	Identidades
JV	Apresenta maior diálogo com a pós modernidade, crescimento profissional	Posição flexível, com abertura aos novos conhecimentos
EM	Mostra sensibilidade para com os mais necessitados; apresenta descrédito sobre o potencial de sua turma	Líder por gestos e por realização de ações sociais
ET	Parece possuir percepção em certa visão pós-moderna; busca uma dimensão transcendental nesse contexto pós-moderno	Apresenta desejo de novos conhecimentos, bem como de mudanças. Dentre essas mudanças, a vivência de novas experiências fora de sua cidade.
VS	Mostra sensibilidade e reconhecimento dos outros; transparece falta de confiança em si mesmo	Sensível diante das injustiças; inseguro em relação a sua capacidade de aprendizado
MF	Deseja ordem na cidade, respeito e justiça para com todos	Reflexivo; analista racional dos fatos, consequente

Fonte: Elaboração da autora.

A posição identitária n. 4 apresenta o encontro e a influência recíproca das vozes dos alunos participantes desse estudo. Ao observar suas falas e posições, não só nos diálogos mostrados, mas também em todo processo de compreensão dos textos durante a atividade investigada nesse quadro, vê-se que as identidades desses alunos parecem estar em renovação; por isso, em linhas gerais, tem-se a seguinte visão a partir do que parece comum a todos: a busca de vivenciar, de pensar a própria vida de modo diferente do que eles vivem até então. A respeito do que os diferencia, poderiam ser os modos peculiares de cada um mencionar iniciativas para realização das mudanças desejadas, especialmente, em relação ao próprio futuro.

Além disso, nesse período, devido à grande violência em Alagoas, começou a surgir, diante do que estava sendo discutido, dos comentários dos alunos, e do desejo da professora, a necessidade de trabalhar algo sobre a cultura da paz em diversos âmbitos. Eis a razão de o quadro a seguir ser uma fusão de solicitações indiretas para trabalhar tal temática e a percepção da professora em inseri-la nas aulas seguintes (Apêndice B, Diário de Campo n. 9, 15/12/2015).

4.5 Análise 5 - produção escrita, atividades escritas e diálogos sobre a temática: violência em Alagoas, no mundo X uma cultura de paz

Nas últimas aulas, no dia 10/03/2016, quase aula de conclusão desse período da pesquisa, os diálogos foram sobre a violência local, violência no próprio país e violência internacional. O primeiro assunto interessava diretamente aos alunos, devido ao medo que possuem em sair de ônibus do IFAL para casa. Com essa situação de risco, a professora teve que, em algumas aulas, liberar os alunos mais cedo e, às vezes, o tempo da última aula do horário da tarde era reduzido. Um fato comum no Instituto, quase todos os dias, era escutar que alguém tinha sido assaltado. Essa situação levou a professora a utilizar o texto motivador n. 8 para o debate e para as falas e produções escritas que serão analisadas a seguir:

Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema: incrementar a violência por meio da repressão ou tomar medidas para sanar alguns problemas sociais gravíssimos?

(Anexo B, texto 8: Pena de morte para quê? Maria Rita Kehl. Folha de S. Paulo, 23/05/2001)

MF: [...] A educação é o melhor caminho para acabar ou diminuir a violência, o sistema fraco e deformado no Brasil. muitas vezes, influencia em optar por uma opção mais rápida e “fácil”, o crime. Muitas vezes o desespero de um indivíduo em ver a necessidade da sua família faz petrificar o coração, traçando assim o seu destino e o de outros. [...] A longo prazo e a solução mais efetiva seria melhorar a educação pública, para que o aluno perceba o seu potencial*, apenas assim teremos um país mais justo e menos violento.

(Anexo D, MF - produção escrita sobre a temática: violência em Alagoas, no mundo X cultura de paz, 17/03/2016)

O caminho da educação citado por MF para “acabar ou diminuir a violência” influi na percepção que o aluno pode ter de si mesmo, quando MF menciona: “para que o aluno perceba seu potencial”. Nota-se que essa percepção do próprio potencial que os alunos podem ter, a partir dos outros, torna-se, para ele, um modo de buscar por justiça e redução da violência no país, pela expressão “um país mais justo e menos violento”.

Em decorrência dessas situações de violência que podem influir na identidade de quem a vive, torna-se possível fazer uma analogia com a opressão do negro pela superioridade que a figura do branco pode exercer em algumas culturas, de modo a demonstrar que o apagamento de uma raça ou classe social pode ser transformado (BHABHA, 2013). A transformação, nesse caso, pode ocorrer de várias maneiras, em diversos contextos, como no meio educacional, o qual permite aos alunos a exposição de seus anseios e de seus temores diante dos desafios sociais, como é o caso do sentimento expresso na redação abaixo de MT sobre essa situação:

MT: [...] É constante a aparição nos meios midiáticos de casos envolvendo assaltos, estupros, crimes organizados e, de tanto assistir e até presenciar alguns casos como os já citados, a sociedade brasileira se adaptou com a realidade violenta; como resultado nota-se, que a população de maior poder aquisitivo se isola em condomínios ou casas luxuosas, portadoras de alta segurança, enquanto a população mais carente, convive com o risco de ser mais uma vítima da violência.

(Anexo D, MT - produção escrita sobre a temática: violência no mundo, em Alagoas X cultura de paz, 17/03/2016)

A afirmação de MT: “[...] É constante a aparição nos meios midiáticos de casos envolvendo assaltos [...]; [...] enquanto a população carente, convive com o risco de ser mais uma vítima da violência” mostra como esse tipo de contexto, a violência em vários âmbitos, inclusive o global, pode influir na formação de sua identidade. Nesse sentido de influência de uma realidade sobre outra, vê-se que a “aldeia global” influencia as várias identidades socioculturais como parece afirmar o seguinte autor: “a aldeia global deve tornar-se a

comunidade cooperativa. Mas isso não é apenas uma prescrição moral. “Deve” implica “pode”: os mesmos recursos que viabilizaram uma existência global também tornaram possível, em princípio, uma nova forma de existência política (EAGLETON, 2011, p. 218).

Desse modo, sair dos conflitos de âmbito local para outros conflitos que entram pela mídia no cotidiano dos alunos são questões que podem ser associadas ao tema central de um livro paradidático intitulado: *Uma Garrafa no Mar de Gaza*, de Valérie Zenatti, que coloca em foco não o romance em si, mas a guerra no Oriente Médio, simbolizada pelos conflitos na relação inicial dos protagonistas, com suas rivalidades culturais. A discussão sobre a história do livro proporcionou aos alunos uma reflexão sobre o contexto global da violência, junto a tudo que esses alunos vivenciavam naquele período, em que ocorreram atentados frequentes na Europa.

Depois da leitura completa do livro paradidático pelos alunos, houve a aplicação de atividade escrita avaliativa sobre a compreensão de textos retirados do livro mencionado, a qual foi corrigida e entregue aos alunos. Seguem os dois extratos de textos escritos dessa atividade avaliativa citada: o primeiro extrato, um trecho do livro paradidático lido e o segundo, a resposta de ET à pergunta n. 7 dessa atividade (Anexo E):

[...] Como seria minha vida se eu soubesse que só me restariam três anos de vida?

Não tenho a menor ideia, com certeza essa é uma pergunta idiota e inútil, mas mais do que isso, é uma pergunta na qual não consigo parar de pensar. Quando o medo volta, como nesses últimos dias, tenho a impressão de que todos esquecemos quem somos.

(Anexo E, atividade avaliativa escrita sobre a temática: violência no mundo, em Alagoas X cultura de paz).

7. O que você pode extrair desse Romance para o seu cotidiano, para a realidade de Alagoas e de Maceió?

Que apesar das dificuldades encontradas no nosso cotidiano, como, por exemplo, ônibus lotado, violência, infraestrutura precária etc, nós não podemos cruzar os braços e nos tornarmos pessoas amargas que não pensam no próximo, pelo contrário, temos que ser solidários com a dor dos outros e nunca deixar de acreditar que podemos ter um futuro melhor mesmo que demore a se concretizar.

(Anexo E, ET - atividade avaliativa escrita sobre a temática: violência no mundo, em Alagoas cultura de paz, resposta à pergunta 7)

Observa-se que os extratos apresentados da atividade avaliativa, no seguinte trecho: “Quando o medo volta, como nesses últimos dias, tenho a impressão de que todos esquecemos quem somos”, bem como pela afirmação de ET no extrato de sua resposta à pergunta 7: “temos que ser solidários com a dor dos outros e nunca deixar de acreditar que podemos ter um futuro melhor mesmo que demore a se concretizar” podem ser reflexos das crises identitárias decorrentes de situações de grande sofrimento, de injustiças e medos, causados pela violência, seja local, seja pelas guerras em outros países. Assim, identifica-se, na voz de ET, uma vontade de mudança, de não sucumbir aos sofrimentos, ao desânimo ou à falta de esperança devido aos conflitos com os quais se depara continuamente pela mídia e outros meios.

Além da vontade de mudança de ET, dos anseios de MF e MT, em análises anteriores, observa-se, pelas vozes apresentadas, certo interesse desses alunos em conhecer essas iniciativas. Eles demonstram também interesse em realizar alguma ação, no sentido de semear a paz. Por essa razão, foi mostrado pela professora um documentário no *You tube*, no qual alguns jovens falavam do Projeto Mundo Unido⁷, como observatório que se pode conhecer ou participar. Eis um trecho do documentário que trata de uma das falas desses jovens do Projeto Mundo Unido.

O observatório mundo unido, o objetivo é criar um observatório internacional, permanente, de forma que a gente possa acolher e monitorar todas as ações de fraternidade que pessoas, povos, grupos realizam no mundo. Com isso a gente vai ter uma visibilidade maior e a gente vai poder compreender qual é o princípio da fraternidade em seus vários aspectos. E esse é um projeto que estamos fazendo e você também é convidado a participar.

(Apêndice B, trecho de discurso oral de documentário - Projeto Mundo Unido: Felipe Rodrigues Santana, aula sobre temática: violência no mundo, em Alagoas, Diário de campo nr.12, 12/05/2016)

A seguir, são apresentados alguns comentários feitos em sala sobre esse documentário:

EM: “O que realmente isso importa JV? [...] agora, a paz do projeto... aí é uma coisa que a nossa cidade, o mundo, é grave a coisa.

JV: [...] uma coisa é o amor ao próximo, outra coisa são as normas pelas normas, como no caso é o amor ao próximo e não importa sua religião...

4. Projeto Mundo Unido, de âmbito internacional, procura realizar ações no campo social, da arte e outros, com o intuito de promover valores como solidariedade, respeito e partilha com quem mais sofre, a partir das próprias realidades locais, independente da cultura, raça ou crença, sendo baseado no princípio da Fraternidade, conforme o pensamento de Chiara Lubich.

VS: amar os irmãos viu EM...

EM: E você (VS), por acaso ama seu próximo?

VS: depende...

EM: Melhor num falar...

(Apêndice B, EM, JV, VS, Diário de Campo 12, 12/05/2016)

Considerar as vozes de EM, JV e VS em diálogo com o trecho do documentário citado, mostra os passos, que eles parecem dar, em direção à escuta recíproca, e, igualmente, ao encontro de suas diferentes posições. Percebe-se que a promoção da cultura da paz, explicitada pela voz do documentário, torna-se um espaço discursivo para exposição dessa diversidade de opiniões, ao abordarem a questão do “amor ao próximo”. Nessa linha, nota-se, de igual modo, que, embora sejam tão trágicas, as cenas de violência no mundo, esse momento da aula, torna-se uma ocasião para os alunos conhecerem ações geradoras de paz, como proposto pelo documentário apresentado.

A análise 5 encerra-se com uma das respostas de MT à segunda pergunta do questionário 2, aplicado à turma envolvida, no final desse estudo.

2. Você considera importante ter tido aulas de produção textual através do uso de textos argumentativos e por meio dos debates sobre as temáticas acima citadas? Justifique sua resposta, tendo como base o que esse tipo de debate trouxe para seu cotidiano, e para o seu aprendizado da Língua Portuguesa.

Sim de extrema importância, contribuindo tanto para a redação quanto para o senso crítico. Os debates enriqueceram meus argumentos e as aulas de produção textual me ajudaram como organizar, selecionar meus argumentos no texto, assim, no tema como violência, eu tive maior domínio pois foi debatido em sala de aula e na produção textual em sala garanti 10. Já no ENEM foi o mesmo assunto, só que a violência era contra a mulher e trazia a sua persistência, deu para aproveitar meus conhecimentos obtidos em sala e obter 820.

(Anexo A, MT, Questionário 2,)

Por meio da resposta de MT, vê-se que as práticas de argumentação, pelos debates e diálogos, foram um terreno favorável para a realização de um caminho de ensino-aprendizagem de língua portuguesa satisfatório, em relação à produção e à compreensão de textos. Pela sua expressão: “Sim de extrema importância, contribuindo tanto para redação quanto para o senso crítico”, a aluna valoriza as chances que teve de se constituir como sujeito de seu aprendizado nesse processo dialógico, por destacar o tema da violência, não só para o ENEM, mas também para o seu senso crítico. Em seguida apresenta-se o quadro 5, como uma

síntese dessa análise realizada sobre essas produções escritas, atividades escritas e diálogos sobre a violência local e internacional e a cultura da paz.

Quadro 5 - Posição identitária 5: violência x cultura da paz

Alunos(as)	Reflexões	Identidades
MF	Compreende a importância de valorizar os outros quando fala da educação como forma de combater o que lhe angustia; contradiz sua fala com outras falas, busca sua identidade, buscando algo indefinido nos outros	Busca continuamente nos outros suportes para melhor respaldo de suas posições; mostra-se sincero em suas posições apresentando o desejo de melhorias na educação
MT	Questiona a diferença entre ricos e pobres diante da violência; aproveitamento das aulas para sua criticidade e aprendizado da língua	Compreensão do exercício de sua cidadania e de seu aprendizado por meio das interações nas aulas
ET	Sensibiliza-se com as situações de dor; procura soluções para estas situações por meio de suas visões e sentimentos	Mostra vontade de luta, em face dos desânimos, com desejo de mudança por suas convicções, diante das situações de violência
EM	Precisa de contestação, de reflexão no encontro com os outros, para agir coletivamente	Apresenta certa liderança em suas participações nos diálogos em sala e por suas contestações em movimento

Fonte: Elaboração da autora.

A posição identitária 5 dos respectivos alunos: MF, MT, ET e EM evidencia uma linha de identidades já observadas nas posições identitárias anteriores. No entanto, como nesta análise a temática abordada trata da violência e da paz, em um período de encerramento desta pesquisa, observa-se, de modo mais claro, os ecos, percepções que esses alunos participantes começam a ter em relação ao próprio aprendizado. No caso de MT, a percepção foi a da compreensão textual por meio de textos dissertativos predominantemente argumentativos, como foram usados nos debates e em atividades várias, além de melhor interação entre si, quando se coloca em destaque o espírito de contestação de EM, face ao problema da violência X paz. Da mesma maneira, o espírito de solidariedade de ET e a objetividade de MF parecem manifestar-se com maior intensidade nos encontros finais desta pesquisa.

5 CONCLUSÃO: ETAPA FINAL DE UM PERCURSO PARA O INÍCIO DE NOVAS BUSCAS

Iniciei este estudo com o objetivo de realizar reflexões acerca da constituição das identidades dos alunos em práticas argumentativas: produções escritas, debates, diálogos, atividades várias e questionários. A partir dessa meta compreendi que eu poderia propor aos alunos uma metodologia de ensino que favorecesse atitudes de respeito para com suas diferentes identidades. Nessa linha, vi que o uso dessas práticas argumentativas, juntamente com a investigação das identidades dos alunos, seria uma contribuição significativa para o ensino aprendizagem da produção escrita em língua portuguesa.

Sobre as considerações que respondem a primeira pergunta: como as identidades dos alunos se constituem, no espaço da argumentação em suas respectivas produções escritas, nos debates e diálogos propostos, verifiquei, sobretudo, durante a análise dos dados coletados, grande interesse dos alunos em se conhecerem e conhecerem as posições de outros colegas, quando apresentaram uma série de opiniões permeadas de inúmeras compreensões, contestações sobre o universo da identidade de gênero, identidade cultural, bem como política da própria cidade e do próprio país.

Penso, desse modo, que a descoberta das identidades em movimentação desses alunos, durante as aulas, revela para minha prática docente o que Hall (2006) trata sobre o caminho que o sujeito e a identidade percorrem diante de mudanças culturais e políticas em seus respectivos grupos sociais. Por isso olhar agora para o ensino de língua e sua relação com o estudo das identidades em práticas argumentativas, tornou-se, creio, a partir dessa pesquisa, algo a ser incluído em minha metodologia de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

Percebo que, na relação entre língua e identidade, as identidades desses alunos são evidenciadas nos espaços de interação que lhes permitem agir como colaboradores do próprio aprendizado. Essa questão pode ser associada a seguinte afirmação de Bakhtin: “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2015, P. 294).

De maneira evidente, destaco também que essas marcas identitárias, socioculturais, encontradas nos discursos dos alunos, mostram a importância da relação da língua com o contexto histórico-cultural no qual vivem. Tal situação explicita-se por meio das questões familiares, culturais e religiosas aqui apresentadas. Com isso percebo que os temas debatidos

relativos a essas questões exprimem, nesta pesquisa, as aspirações desses alunos, seus pensamentos em busca de justiça, de mudança política, social, de aprendizagem e exercício da própria cidadania. Daí a percepção que tive sobre a conexão entre a análise das diversas identidades e a criticidade que os alunos podem desenvolver.

Por intermédio da segunda pergunta de pesquisa sobre as orientações realizadas, durante as aulas, com o intuito de ampliar nos alunos uma visão de mundo, bem como uma atitude de respeito para com suas diversas identidades, considero como contribuição mais significativa, a busca de ensinar a língua, em perspectiva dialógica, a qual aconteceu, sobretudo, por meio de atividades, debates e diálogos sobre temáticas escolhidas por esses alunos durante essas aulas.

Além disso, o uso de gêneros discursivos como entrevistas, relatórios, crônicas e romances, os quais foram analisados em sala de aula pela leitura de textos do livro paradigmático: “Uma garrafa no mar de Gaza”, ou por meio de atividades como o projeto: “Descubra Vida em sua Cidade”, inseridos nesse horizonte dialógico da língua, contribuíram para essa finalidade de aceitação e respeito para com as diferentes identidades desses alunos.

É importante evidenciar que o projeto mencionado possibilitou aos alunos uma relação entre o estudo da língua e a cultura da paz, por meio de ações propostas, como visitas aos lugares nos quais entraram em contato com pessoas comprometidas com o bem estar social, com a solidariedade, diante dos vários sofrimentos humanos, e com a própria cultura. Esse fato parece ter propiciado aos alunos, melhor reconhecimento do valor dos outros, além da possibilidade de ter promovido atitudes de respeito para com as diversas identidades dos próprios colegas. Por isso “É fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz, na justiça social”. (MORIN, 2011, p.13).

Sobre o uso da argumentação, observei que esta, ao revelar possíveis identidades, contribui para o ensino-aprendizagem da Língua em relação à produção escrita dos alunos, principalmente, à produção escrita de gênero discursivo predominantemente argumentativo. As práticas argumentativas, através de debates, bem como em produções escritas desse gênero, respondem à demanda que os alunos possuem, no que toca a esse tipo de produção, e, de modo semelhante, às exigências que demonstram de posicionamento frente às instâncias sociais nas quais estão inseridos.

Assim, as estratégias argumentativas, nos textos dissertativos predominantemente argumentativos, por atuarem em diferentes planos desses textos (nível de sua organização geral, como os encadeamentos entre parágrafos e períodos.), geram para Adam (2005),

relações “discursivo-argumentativas”. Por isso, o trabalho com a argumentação leva o aluno a construir compreensões de temas e assuntos diversos em vários níveis textuais, especialmente o discursivo. Tais práticas facilitam a compreensão e elaboração de produções escritas predominantemente argumentativas, como é o caso do gênero redação ENEM, além de favorecer melhores reflexões sobre os vários textos que possam ter contato em sua vida cotidiana.

Com essas possíveis compreensões dos alunos, de suas posições sobre si mesmos, das posições que vão adquirindo dos outros, isto é das várias realidades que compõem sua existência, como os pensamentos típicos da sociedade líquida (BAUMAN, 2005), os paradigmas pós-modernos, considero que o ato de argumentar, na visão dialógica de linguagem, aparece como sendo um dos níveis mais privilegiados para atitudes responsáveis “na esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015, p.297.).

Em paralelo às reflexões dessas questões de pesquisa, verifiquei que o descompasso deste estudo foi demonstrado pelas dificuldades de disciplina e escuta que a turma, de modo geral, apresentou; a baixa frequência de alguns alunos, inclusive, em certo período, de um desses alunos que estava mais envolvido nos debates durante as aulas. Esses fatores impediram melhor conhecimento sobre suas identidades.

Outra barreira apresentada foi a mudança do horário das aulas, além do descrédito de outros professores em relação à turma e em relação essa pesquisa. Essa situação levou-me a um certo desânimo e dúvida, a ponto de me questionar se seria possível prosseguir nesse estudo, inclusive pelas dificuldades de participação e entrega de atividades desses alunos. Além da questão das aulas, que não eram concluídas devido ao barulho de reformas no Instituto Federal, a falta de energia na sala, sem o ar-condicionado, que gerou um forte clima de calor, foram situações que dificultaram o andamento dessas aulas.

Ademais, a respeito dos assuntos ensinados, percebi que poderiam ter sido distribuídos de modo mais ordenado, isto é, em maior conexão entre si. Com o pouco tempo que eu tinha, certas explicações, concernentes aos aspectos estruturais da língua, também poderiam ter sido melhor inseridas no contexto dessa pesquisa.

Nesse momento, ao olhar a “partitura” desta pesquisa, em prisma dialógico, no compasso e no descompasso, posso dizer que, embora a complexidade de sua temática não tenha sido explorada de forma exaustiva, o que vem em mente nesse percurso, não é o sucesso ou o fracasso, mas as vivências interativas, reveladas pelos diálogos, pelos conhecimentos que foram surgindo em relação às identidades dos alunos participantes, os quais se perceberam, de modo pessoal e coletivo em suas identidades, em condições de argumentarem e produzirem

textos compreensíveis. Parece-me, portanto, que essa solidariedade discursiva, por meio do conhecimento das identidades, foi construída entre os alunos e também pelo meu aprendizado em escutá-los, com o intuito de promover espaços para a manifestação de suas posições em sala de aula.

Eis o comentário de um aluno participante:

JV: Professora, a senhora foi o único professor que chegou aqui hoje, perguntou o que a gente pensava sobre o “impeachment”, sem dizer logo a sua opinião [...] eu gostei porque a senhora escutou a gente e depois só que colocou seu ponto de vista”.

(Apêndice B, JV, Diário de Campo, 18, 06/06/2016,)

A compreensão das identidades desses alunos acionou em minha prática um cuidado maior no modo de elaborar minhas aulas, no sentido de utilizar textos e metodologias, que contemplem o perfil dos alunos. É certo que professora e aluno, sem dúvida, possuem papéis diferentes, mas a comunicação, em meio as diferentes identidades, pode gerar um processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa mais amplo, nos quais a construção do conhecimento dos vários assuntos da língua, dos vários tipos de linguagem e de suas questões inerentes à vida humana, não são vias opostas, mas níveis complementares do ato discursivo nesse percurso de observação-reflexão-ação transformadora no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.

Diante do exposto, a partir desse percurso de observação- reflexão- ação, destaco as seguintes considerações:

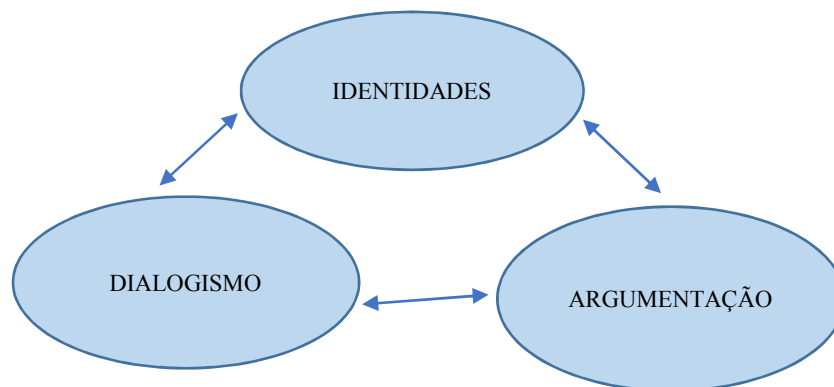
1, Para ensinar língua portuguesa em perspectiva dialógica, é necessário ao professor saber dialogar com o atual contexto contemporâneo, visto que o ambiente de ensino aprendizagem, desvinculado desse contexto, torna-se distante da realidade na qual os alunos vivem;

2. As diversas identidades socioculturais podem ser compreendidas, manifestadas no ambiente educacional, nesses espaços discursivos interativos por meio do respeito e da tolerância;

3. O fato de saber ler e olhar o mundo contemporâneo de modo dialógico, compreendendo as várias linguagens expressas em posições identitárias que podem se formar nas práticas argumentativas contribui de forma significativa para produção escrita não só dos gêneros discursivos predominantemente argumentativos, mas para qualquer outro gênero do discurso e para as compreensões dos diversos textos.

Diante do exposto, o diálogo, muito além de um meio, para eu obter um resultado sobre um assunto a ser ensinado, torna-se o nosso próprio modo de viver na sala de aula, de olhar nossa história pessoal em conexão com tantas outras histórias que nos vem ao encontro. Por isso como mostra a figura 5: dialogismo, identidade e argumentação podem ser três bases que se relacionam de forma contínua no uso da língua na sala de aula, bem como nos mais variados momentos de nossa vida.

Figura 5 - Relação entre dialogismo, identidade e argumentação



Fonte: Elaboração da autora

REFERÊNCIA

ADAM, Jean-Michel. **La linguistique textuelle**: introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Collin, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Prefácio: Michel Meyer. Introdução, notas e tradução do grego: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGGIO, A. M. (Org.). **O princípio esquecido/1**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. Tradução: Durval Cordas, Iolanda Gaspar, José Maria de Almeida. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição Francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e outros. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução: Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAFÉ FILOSÓFICO. O pensamento pós-moderno e a falência da modernidade. Entrevista com Juremir Machado da Silva. 2014. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=Q0M09nVfBm0>>. Acesso em: 18 maio 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2 v.

BEAUVOIR, Simone de. **Pour une morale de l'ambiguïté**. Paris: Gallimard, 1983.
BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988. cap. 21, p.284-293. Título original: Problèmes linguistique générale. Publicado em jul.set. 1958 no Journal of Psychologie, editado pela PUF.

BHABHA, Homi K. 1949. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BUTTNER, Judith. Sex and gender in Simone de Beauvoir's second sex. **Yale French Studies**, n. 72, p. 35-49, 1986. JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2930225>. Acesso em: 14 set. 2017.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed , Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHOMSKY, Noam, 1928. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução: Marco Antônio Sant'anna, São Paulo: UNESP, 2005.

CITELLI, Adilson, O texto argumentativo. São Paulo: Scipicione, 2004.
CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepções e práticas**. 3. ed. Ijuí: Unijuí Editora, 2003.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Tradução: Maria Lúcia de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

ENGELS, Frederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Clarice. **Pó de lua**: juntei todos os medos em uma sala: [texto/poema/imagem]. Recife: Liv. Cultura, 2014. Disponível em: <<https://aninhapsd.wordpress.com/2014/08/18/po-de-lua/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio cultural: uma visão humana de construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; SOUZA, Solange Jobin e; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FRITZEN, Maristela P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo, Publisher Brasil, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HELOISA Helena: Perfil: eleições 2014. Disponível em: <<https://www.eleicoes2014.com.br/heloisa-helena/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

HICKS, Stephen, R.C. **Explicando o pós-modernismo**: ceticismo e socialismo, de Rosseau a Foucault. Tradução: Silvana Vieira, São Paulo: Callis, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Escrever e argumentar**. Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2017.

KRONBAUER, Selenir, C. G.; STRÖHER Marga Janete (Org.). **Educar para a convivência na diversidade**: desafio à formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2009.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução: Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIMA, Alceu Amoroso; PADILHA. **Alceu**: tudo se transfigura, São Paulo: Cidade Nova, 1995.

LIPPA, Richard. A. Sex differences in sex drive, sociosexuality, and height across 53 nations: testing evolutionary and social structural theories. **Arch. Sex. Behav.**, New York, v. 38, n. 5, p. 631-651, 2009.

LUBICH, Chiara. **Mensagem de Chiara à primeira Jornada Mundial de Interdependência na Filadélfia**. Mollens: Centro Chiara Lubich, Movimento dos Focolares, 2003.

LUBICH, Chiara. Discorso all'Unesco, al ricevimento del Premio di educazione alla Pace. **Nuova Umanità**, v. 108, p. 641, 1996.

LUBICH, Chiara. **Discurso magistral de Chiara Lubich**. Doutorado Honoris Causa em Pedagogia da Universidade Católica da América de Washington. Citta Nuova, Centro Chiara Lubich e L' Instituto Universitario Sophia, Roma, 2016.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAPA de Alagoas. Disponível em: < <https://goo.gl/images/URmWLM>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-24, 2002.

MILAN Giuseppe; ACETI Ezio; DE BENI Michele (Org.). **Educare all'incontro, la pedagogia de Martin Buber**. 4. ed. Roma: Città Nuova, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONEY, Jonh. **Dr. Money and the boy with no penis: questions and answers about sexology and the Reimer case**. London: BBC 2010. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/sn/tvradio/programmes/horizon/dr_money_qa.shtml>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNIZ, Paulo Lopes (Org.). **Fraternidade e humanismo**: uma leitura interdisciplinar do pensamento de Chiara Lubich, Michele Zanzucchi, Alba Sgariglia, Piero Coda, Vera Araújo, Sérgio Rondinara, Luigino Bruni, Adriana Cassedu, Antônio Maria Baggio e Maria Voce. Tradução: Alexandre Magno de Araújo, Luciano Menezes Reis. São Paulo: Cidade Nova, 2014.

PISSURNO, Fernanda Paixão. **Iluminismo**. 2016. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/iluminismo/>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

REICH, W. **A revolução sexual**. (A. Blaustein, trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Original publicado em 1936.

SANTOS, Magda Guadalupe. Simone de Beauvoir: Não se nasce mulher, torna-se mulher. **Revista Sapere**, Belo Horizonte, v.1, n.2. p.108-122, 2010.

SADOCK, Benjamin James; SADOCK, Virgínia Alcott. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. Tradução: Cláudia Dorneles e outros. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Cheline, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 - 1930)**. São Paulo, Cia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz (Org.). Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. _____. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244.

SIGNORINI, Inês Marilda Cavalcanti (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Marconi Aurélio e; ANDRADE, Fernando Gomes de; Lopes, Paulo Muniz. (Org.). **Cidadania, participação política e fraternidade: uma abordagem multidisciplinar**. Recife: Editora UFPE, 2014.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Revista Psicol. Cienc.**, Brasília, DF, v. 22, n. 4, p. 2, 2002.

TERZI, Sylvia B. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERSIPROSA 2015. **O verso e prosa homenageia Maceió**: 200 anos de história, arte e cultura na cidade. Maceió: Gráfica do IFAL, 2015. (Coletânea Poética do IFAL).

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

ZENATTI, Valérie. **Uma garrafa no mar de Gaza**. Tradução: Júlia da Rosa Simões. 1ª ed. São Paulo: Seguinte, 2012.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Gênero, genericidade e ensino. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; SOUTO MAIOR, Rita. (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

_____. Leitura. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística**, Maceió, número temático 43/44, 2009.

_____. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.1 3, n. 1, p.121-138, jan. /jun. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionários



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa - Prof. Denise Magalhães Dutra

Aluno/a: _____ Data: _____
Curso: _____ Turma: _____

Questionário 1

01. Como você caracterizaria, em linhas gerais, sua família em seu aspecto social, cultural e econômico?
02. Poderia fazer uma descrição de seu perfil, isto é, de suas crenças e valores, seus sonhos, dificuldades e projetos futuros?
03. Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?
04. Qual o último livro que você leu? Qual o seu tipo de leitura preferida: literatura, jornal, revista, quadrinhos, autoajuda, outros?
05. Indique, em ordem de prioridade, cinco temas que você escolheria para serem discutidos na sala de aula e para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.
06. Fale sobre seus planos para o futuro.



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

Aluno/a: _____ Data: _____
Curso: _____ Turma: _____

Temáticas trabalhadas: Cultura alagoana, violência em Alagoas, Ideologia de gênero

Questionário 2

01. Qual sua opinião sobre o comportamento de sua turma?

02. Você considera importante ter tido aulas de produção textual através do uso de textos argumentativos e por meio dos debates sobre as temáticas acima citadas? Justifique sua resposta, tendo como base o que esse tipo de debate trouxe para seu cotidiano, e para o aprendizado da língua Portuguesa.

APÊNDICE B - Diários de Campo



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

1 - Diário de campo 2 data: 27/10/2015

Como nas aulas anteriores, foi difícil a escuta dos alunos nos primeiros minutos; parece que a turma se dispersou, enquanto eu montava o “Datashow”. Por esse motivo, chamei um deles para me auxiliar e assim agilizar a montagem. Durante esse tempo de agitação, alguém perguntou se eu ia entregar os questionários que faltavam, pois na aula passada, eu não tinha entregue todos. Além disso, perguntaram se os questionários valiam uma nota, pontos. Eu respondi que muito mais do que os pontos, os questionários podiam valer um momento de aprendizado para eles. Muita gente na sala nem escutou.

Tentei iniciar a aula quando diminuiu a agitação e o barulho que deixavam muitos alunos impacientes e outros com vontade de sair da sala, porém não consegui. A um certo momento, surge o comentário de: EM: “povo sem noção, fessora [...] pessoal silêncio aí para fessora dar aula [...]”. Após o pedido de EM, antes de comentar sobre os questionários que faltavam, reforcei a fala da aula anterior que não ia expor ninguém e etc, mas minha fala não funcionou muito, e por isso, mudei de ideia; no lugar de entregar os questionários que faltavam, recorri ao texto poema comentado na aula anterior.

Quando eu tinha feito comentários sobre estratégias de compreensão sobre a figura desse “texto poema”, na aula passada, não foi possível concluir o diálogo sobre esse texto. Comecei a fazer uma relação entre a figura 02, do poema sobre o medo e os comentários da aula anterior sobre como nos comunicamos, também que podemos ir em direção ao outro, embora seja, por vezes um desafio constante encontrar-se com o outro.

Abordei algo sobre os aspectos gramaticais como a pontuação e depois disso, retornei aos tipos de linguagem, detendo-me na linguagem literária, no caso daquele poema e depois sobre o tema que ele trazia. Alguns compreenderam a partir desses diálogos, nos quais

fizemos uma reflexão sobre o medo, a questão da superação desses medos que podemos ter, quando não conhecemos os outros.

Não houve participação satisfatória, embora o clima de certo silêncio que se iniciava, me possibilitasse dar aula. Diante da tentativa de gerar interação, perguntei se achavam uma proposta legal conhecer quem é diferente da gente. Procurei enfatizar esta ideia por que muitos nem escutaram bem o que eu tinha dito, na aula passada, outros tinham faltado a aula.

Eu estava assustada, mesmo se procurei manter a calma. Vi que, ao menos, alguns, tive essa impressão, gostaram dos comentários que fiz sobre o esse poema pela atenção demonstrada. Após as reflexões sobre a imagem projetada, mostrei para eles um texto mais longo, da folha de São Paulo sobre a ciência e aspectos éticos dela, com o objetivo de abordar ainda a diferença e compreensão desses textos de gêneros diversos como o da argumentação.

No entanto, quando sugeri para iniciarmos a leitura em grupos, para depois realizar um diálogo com todos com minhas intervenções e explicações das estratégias que os assuntos trazem, uma voz diz: “[...] querem não assim [...], houve depois, uma frase de alguém que me chamou atenção quando lhe perguntei qual era o problema sentar-se com outro colega, ou com um grupo para conversar. Então VS respondeu: “ – Professora, aqui a gente não se mistura, cada um tem sua tribo...” Voltou ainda um pouco de barulho e alguém disse, “deixa a fessora falar aí [...]”. Eu estava sem paciência, mas consegui não perder a calma e falei para lerem, individualmente ou para quem quisesse, ao menos, conversarem em duplas, que eu ia receber essas duas perguntas para alguns pontos de participação. Isto funcionou, melhorou o barulho, pois mostraram claramente o interesse pelos pontos.

Enquanto respondiam as perguntas do texto proposto: ciência e moralidade, quando eu caminhava pela sala, ET olha para mim e diz “[...] essa turma é chata professora...agora assim, esse texto já vai ser útil na interpretação...por que a senhora não traz os modelos das redações do ENEM e explica assim também, ficou mais claro com as figuras, a interpretação [...] a senhora pode explicar melhor a ideologia de gênero? Nesse momento, pedi um minuto de escuta para perguntar a todos, se além dos temas mais pedidos nos questionários por eles, se queriam este tema também que ET pedia; houve [...] aplausos, gritos, aceitação, [...] em relação à solicitação de ET.



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

2 - Diário de Campo 3 data: 09 -10/11/2015

Na aula após o primeiro debate sobre as questões de gênero, assunto amplamente discutido pelos alunos, os quais demonstraram muito interesse, continuamos o debate sobre o tema, iniciando por uma segunda parte da leitura do texto motivador - um texto sobre a temática solicitada - na qual os alunos, começaram a debater a partir dele e de suas indagações sobre o assunto de modo geral. Esse texto motivador proposto, na aula anterior, logo de início foi criticado por um dos alunos, por trazer uma angulação a partir de uma linha religiosa. Aceitei a crítica, e vi que eu poderia ter tido mais cuidado na seleção desse material.

No entanto, a leitura do texto anterior continuou no segundo debate sobre a mesma temática. Outro ponto esse debate, através das posições dos alunos foi bem ampliado com a citação que os alunos fizeram sobre o conteúdo polêmico das cartilhas para educação infantil, as quais foram criticadas por eles, como uma forma de afronta à realidade infantil, além da questão da conferência de Pequim, que discutiu a “Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”, aprovada em 1979 na Assembleia da ONU.

Mesmo com a agitação das falas, o debate lhes possibilitou elaborar um roteiro de argumentos para a própria produção escrita. Assim, foi possível conduzir a aula, orientando a leitura de outros textos; explicando algo sobre a interpretação e produção escrita do texto dissertativo predominantemente argumentativo, modelo exigido pelo ENEM, do gênero redação. Pedi-lhes mais colaboração, dizendo que eles iam ser os mais beneficiados, se conseguissem escutar mais. Assim fui estabelecendo acordos como: Não sair da aula antes de terminar a aula, esperar o outro falar para dizer a própria opinião, respeito por quem fala e outros.

Após os dois debates foram produzidas as redações sobre o respectivo assunto debatido, sendo corrigidas por mim, conforme os critérios do ENEM, isto é, eu escrevia, em cada uma dessas redações corrigidas, quantos pontos os alunos tinham atingido em cada critério para, nas aulas posteriores, aprofundar o critério ou competência necessária.



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

3 - Diário de Campo 9 data: 15/12/2015

A aula, como de costume, começou com certa agitação. Levei mais de 5' minutos para conseguir ser escutada pelos alunos. Tinha um aluno, muito silencioso, que anotava quase tudo na aula, então pedi para ele anotar o que fosse mais interessante e algumas falas específicas dos colegas de modo resumido, preservando as próprias palavras deles. Após uma conversa geral sobre Alagoas, entreguei a todos os textos escritos pelos alunos de outros cursos, textos publicados na coletânea Versiprosa do IFAL. Alguns gostaram muito, elogiaram as produções dos colegas, então afirmei que eles poderiam também estar naquele espaço de publicação! Mas alguém riu duvidando de mim, outro “tirou onda” de si mesmo e alguém demonstrou interesse em escrever e publicar. Tive a impressão que os textos foram relativamente apreciados e compreendidos por alguns alunos que demonstraram atenção e participação naquele momento. Além das anotações do aluno, procurei também anotar o que me parecia mais significativo durante os diálogos.

Eu: E aí, gostaram?

JV: Sim professora, achei muito bem escrito.

P: Concordo com você, quem sabe vocês também não vão publicar textos assim...

EM: Muito difícil, professora, o pessoal aqui não quer saber disso não.

ET: Eu já escrevi uns textos, mas ficou mais ou menos, né [...]

P: Eu gostei muito de alguns textos do trabalho de vocês sobre Maceió. Viram como é possível!

VS: Também, professora, foi na equipe, fica mais fácil.

JV: Eu gostei porque, quando a gente olha para as pessoas no Centro da cidade a gente tem que imaginar quanta coisa que elas tão vivendo e a gente nem sabe.

Além dos diálogos, apresentei algumas estratégias para argumentação, explicando, que ela pode surgir, também a partir de um texto narrativo, no caso das crônicas lidas nessa aula sobre a cidade de Maceió as quais refletiam as posições dos respectivos autores, com isso disse aos alunos que podiam também expressar as próprias interpretações sobre esse texto. Houve então, uma tentativa de algumas transcrições, a partir de pedaços de gravação em um celular, sem muita qualidade e também anotações, como expliquei, que fui fazendo. Eis opiniões bem significativas dos alunos sobre uma dessas crônicas:

1. JV: “todas as metrópoles no Brasil são assim, as pessoas parecem engessadas”
2. ET: “ Todos correm nas ruas, eu sinto pressa, está tudo tão rápido, tudo tão automatizado, ninguém olha no rosto do outro na rua [...] é como se fôssemos máquinas, as pessoas vivem só pelo material e não pelo espiritual..”
3. MF: “tem haver com o tempo...ele fala desse tempo, nós estamos deixando de ser humanos...vc passa tão distraído que nem percebe que alguém está ali fazendo algo [...]”
4. EM: “ ...não vemos os sonhos de quem está no Centro da cidade..” os rostos ocultos dos que estão da multidão”. Um dia lembrei que ajudei um senhor que subiu no ônibus que parecia um assaltante. ele transmitia essa sensação: - eu não queria roubar, mas ninguém me enxerga.. se vcs vissem o olhar desse homem.”
5. VS: “a cidade é bagunçada, uma confusão e as pessoas nem respeitam os mais pobres [...]”

Essas respostas deles sobre a interpretação do texto trabalhado em sala, para mim foram inesperadas, pois eu não estava esperando que eles se envolvessem assim com o assunto. Penso que isso estimulou a participação de outros alunos na sala, que não estavam tão agitados, como nas vezes anteriores. Depois o diálogo ia continuando meio solto.

ET: Professora, eu queria morar fora de Maceió, porque apesar de gostar daqui eu queria viajar, mas não sei [...] acho estudar e voltar [...]

JV: Pode ser um planejamento [...] precisava preparação para estudar em outro país, pode ser também no Brasil, eu gosto quando a senhora falou que aprende muito quando está pesquisando, tenho vontade [...] eu queria voltar depois e ficar trabalhando aqui.

P: Vocês são muito inteligentes, às vezes precisa demonstrar mais, mais compromisso né, com certeza, acredito em cada um de vocês, acredito que um dia poderão ser pessoas famosas, quero dizer, que influem aqui na cidade de vocês, no país e até em outros países.



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

4 - Diário de Campo 12 data: 12/05/2016

Devido ao barulho da reforma do bloco, ao lado da sala de aula, aumentou ainda mais a dispersão dos alunos no início da aula. Devido às conversas, o calor e o barulho, pedi ao responsável do setor de disciplina dos alunos para verificar se o trabalhador que usava aquele aparelho que fazia muito rumor, podia parar por uns momentos. Como o barulho ainda durou cerca de uns 15', demorei praticamente esse tempo para começar a introdução dessa aula.

Com razão, os alunos ficaram inquietos e chateados com essas situações das reformas no horário das aulas. Foi difícil eu entender o que era melhor fazer naquele momento, pois antes ia entregar aos alunos os exercícios avaliativos sobre o livro paradidático, fazer uma atividade de compreensão de texto comentando algo sobre a pontuação, um aspecto gramatical pedido e depois eu ia concluir com um documentário sobre o Projeto de ações pelo “Mundo Unido”.

Ao apresentar para eles o que eu tinha planejado para aquele momento, eles escolheram receber os exercícios e escutar meus comentários sobre as respostas deles, com as correções que valiam pontos. Alguns alunos também disseram algo sobre o livro lido e estudado intitulado “Uma garrafa no mar de Gaza”. Eis duas frases deles: A “Nunca eu li muito...foi o melhor livro que eu li...”. MF: “[...] taí, um livro que deu pra entender bem, com uma história assim elaborada de um jeito claro, que dá pra pensar sobre o que o pessoal de lá do oriente médio tá passando e deixa um suspense, aí pessoa tem que ir pensando porque eu não sabia que não terminava essa história aí [...]”

A segunda coisa que ia ser feita era um exercício de compreensão de texto com alguns aspectos gramaticais sobre a pontuação, mas eles não quiseram, não estavam com muita paciência e acharam melhor ver um pedacinho de um documentário do “you tube” que escolhi para ser apresentado no final de tudo, como um modo de tornar a aula mais dinâmica e também por que o perfil deles era de muita ação e de vontade de fazer algo que gerasse mudanças sociais. A nitidez na imagem do Datashow não estava muito boa; tinha sido

montado no meio da confusão dos 15' de barulho, no início da aula. Eu transcrevi a resposta do jovem o qual se referia ao objetivo do “observatório mundo unido” como uma forma dos alunos compreenderem melhor a proposta que o clip apresenta:

“O observatório mundo unido, o objetivo é criar um observatório internacional, permanente, de forma que a gente possa acolher e monitorar todas as ações de fraternidade que pessoas, povos, grupos realizam no mundo. Com isso a gente vai ter uma visibilidade maior e a gente vai poder compreender qual é o princípio da fraternidade em seus vários aspectos. E esse é um projeto que estamos fazendo e você também é convidado a participar” (Projeto Mundo Unido: Felipe Rodrigues Santana)

Depois disso foram feitos alguns comentários dos alunos sobre o Clip do Projeto, de modo geral:

EM: “O que realmente isso importa JV? [...] agora, a paz do projeto... aí é uma coisa que a nossa cidade, o mundo, é grave a coisa..

JV: [...] uma coisa é o amor ao próximo, outra coisa são as normas pelas normas, como no caso é o amor ao próximo e não importa sua religião...

VS: amar os irmãos viu EM...

EM: E você (VS), por acaso ama seu próximo?

VS: depende...

EM: Melhor num falar...

Mesmo se alguns demonstraram interesse pelo clip, um ou outro já tinha saído da sala. Porém vejo que foi um momento de encontro válido para quem conseguiu participar e também escutar, pois existia, apesar dos contratemplos, certa serenidade, e alegria em alguns alunos, no final dessa aula.



Instituto Federal Alagoas - IFAL
Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

5 - Diário de Campo 18 data: 08/06/2016

Hoje foi a última aula com esta turma da pesquisa. Não sou mais professora deles oficialmente, só dou aulas devido ao compromisso com este trabalho. Esse período o qual me desloquei de um ponto até outro, ou até muitos outros pontos. Foi sem dúvida uma chance de aprendizado para todos nós, alunos(as) para mim como professora, pesquisadora, como pessoa. Mesmo se tudo está corrido ultimamente, o fato de não ter que vir dar essas aulas, pode parecer um alívio pelas situações que enfrentei.

Por um lado é verdade, experimento um alívio, mas por outro lado, não posso também negar [...] creio que vou sentir saudades deles. Vejo que aprendemos também a nos relacionar razoavelmente bem e isso foi uma conquista também dos alunos. Pode ser que mantenhamos ainda contato, pois queria convidá-los para defesa, mas não sei como tudo será.

Em relação à aula desse dia, quando entreguei uma parte das redações, que faltavam sobre o tema da violência, pois alguns alunos tinham também me dado essas redações, após o prazo solicitado, aproveitei para comentar algo sobre as correções, revisar a pontuação e trabalhar a compreensão de texto por meio de um artigo de opinião da obra “Filosofando” o qual tratava da intolerância e da liberdade, com o título: O ser humano é livre? Determinismo ou liberdade? (ARANHA, Maria Lúcia, MARTINS, Maria Helena Pires, p. 316-318, 2009). Eu tinha usado esse texto anteriormente em outra turma (levado pela própria aluna daquela turma) como uma proposta de debate e os alunos tinham gostado desse assunto.

Achei interessante usar esse texto também nessa turma nesse momento, por fazer um link com a literatura, pela questão do realismo e também pela relação que esse assunto do texto tinha com a questão do respeito e a aceitação para com as diversas identidades. Depois de eu ter entregue as redações, com comentários, tendo como base os critérios do ENEM, procurando explicar os critérios que tinham sido atingidos satisfatoriamente ou não, os alunos fizeram a leitura do texto em equipes. Após essa leitura, solicitei que as equipes respondessem

as três perguntas relativas ao texto lido e depois apresentassem para toda turma. Assim fizemos

um diálogo com todos sobre as principais ideias do texto. Como na mídia se falava da questão do “impeachment” de Dilma, se ia ser aprovado ou não, não sei me recordo qual aluno iniciou o assunto; com isso o que aconteceu foi uma mistura desse tema com algo do texto e como minha metodologia, às vezes era de lançar as perguntas para os alunos, antes de dar minha opinião, a um certo ponto veio esse comentário, que procurei logo anotar por ter achado significativo no contexto da pesquisa.

JV: Professora, a senhora foi o único professor que chegou aqui hoje, perguntou o que a gente pensava sobre o “impeachment”, sem dizer logo a sua opinião...eu gostei porque a senhora escutou a gente e depois só que colocou seu ponto de vista”. (JV, diário de campo, 18, 08/06/2016, apêndice B)

Senti, de fato que era a conclusão de uma árdua etapa que estava ainda iniciando em meus novos conhecimentos adquiridos e experiências em sala de aula que iam me servir muito para as próximas turmas. No final de tudo, em agradecimento a todos pela colaboração distribuí chocolates. Foi um momento de celebração dessa última aula.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário 1

Respostas dos alunos participantes dessa pesquisa: ET, MT, VS, MF e JV

T

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
 Coordenação de Linguagens e Códigos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Prof: Denise Magalhães Dutra

Questionário

01. Como você caracterizaria, em linhas gerais, sua família em seu aspecto social, cultural e econômico?

Minha família é grande, sou filha do 2º casamento do meu pai, antes já tinha 1 filha cada, ~~quatro~~ tiveram 3 e após a divórcio meu pai teve mais uma filha. Meus pais são professores e que influenciou na minha formação, eles sempre priorizaram meus estudos. Meus dois irmãos mais velhos, Lucas e Thiago, estão cursando licenciatura em História na UFAL e outros 4 ainda estão no 1º grau de formação. Meus irmãos amam esporte e tocam violão, bem como meu pai, quando todo mundo se reúne sempre nela um som. Minha mãe é casada há 14 anos com uma mulher, a qual vive toda qualidade. Eu e minha irmã mais velha, Emilly, dançamos quadrilha desde 2009, faz parte de quem sempre.

Minha família está longe de ser tradicional para a maioria, mas prezamos a cada dia que para o amor e a simplicidade não existem padrões.

02. Poderia fazer uma descrição de seu perfil, isto é, de suas crenças e valores, seus sonhos, dificuldades e projetos futuros?

Meu nome é Thaís, nasci no dia 17 de junho de 1998, logo tenho 18 anos, Não possui religião. Em 2016, torno-me técnica em mecânica pelo IFAL, porém ao longo do tempo eu me identifiquei com uma profissão totalmente diferente, pretendo cursar Direito na UFAL, porém a vaga para esse curso é concorrida e não tenho como custear a mensalidade na rede privada, por isso esse ano ingressei em um curso pré-vestibular para me auxiliar na conquista deste sonho. Enfim, sou um adolescente "vestibulanda" comum em que as expectativas tornaram-se basicamente em ser aprovada numa universidade pública.

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
 Coordenação de Linguagens e Códigos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Prof: Denise Magalhães Dutra

03. Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?

Frequentei apenas 3 escolas antes de ingressar no Instituto, cursei do pré até o 1º ano fundamental no Colégio Maria José Omena, do 2º ano fundamental, do 2º ano fundamental ao 5º no Colégio Fênix e do 6º ano ao 9º no Colégio São Lucas Alagoano, sempre tive ótimos professores de língua Portuguesa, o que ajudou a me identificar tanto com a matéria que ainda à História e Sociologia forma meu trio favorito.

04. Qual o último livro que você leu? Qual o seu tipo de leitura preferida: literatura, jornal, revista, quadrinhos, autoajuda, outros?

O tema Katherine, prefiro literatura, livros de romance formam a maior parte da minha leitura.

05. Indique, em ordem de prioridade, cinco temas que você escolheria para serem discutidos na sala de aula e para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.

- Crise do sistema carcerário; A relação entre liberdade de expressão e respeito ao próximo; meliocracia urbana; crise na educação pública; terrorismo.

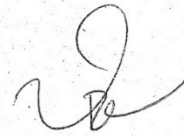
06. Fale sobre seus planos para o futuro.

Prendo me formar em Direito e passar em um concurso público para Juiz Federal na área criminal, espero ter até dois filhos após 30 anos mas antes dos 35. Viajar o mundo é o meu maior plano entre as minhas prioridades estão conhecer Berlim, Índia, Portugal, Egito e Nova York.

QUESTIONÁRIO

MT

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
 Coordenação de Linguagens e Códigos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Prof: Denise Magalhães Dutra



Questionário

01. Como você caracterizaria, em linhas gerais, sua família em seu aspecto social, cultural e econômico?

Convivo com minha mãe, tia e irmãos, meu pai faleceu ano passado só conversava com ele por telefone pois ele morava no Rio de Janeiro. Todos eles são pessoas incríveis, minha mãe é minha melhor amiga, minha tia é aquela que sei que a qualquer momento estará com paciência para ouvir como foi meu dia, o que aprendeu, meu irmão é mais novo que eu, seu pai - um modelo, apesar das várias brigas, algo comum entre irmãos. Sempre contei com o apoio de todos para começar algo que quisesse, aulas de violão, inglês, ballet esportes, sendo que deveria me dedicar. Costumávamos sair aos finais de semana, viajar que durante a semana mal nos vemos.

02. Poderia fazer uma descrição de seu perfil, isto é, de suas crenças e valores, seus sonhos, dificuldades e projetos futuros?

Considero que tive uma boa formação educacional, graças a família que pertence a a escola que frequentei quando tinha 8 anos, considero meus antigos professores meus pontos. Aprendi a dividir desde pequeno, a não humilhar ou magoar ninguém, vi e vija algumas experiências de pessoas próximas a mim e as introduzi em minha vida, são consequências de escolhas erradas que me fazem refletir. Sou sonhadora mas costumo não acreditar que tudo dê certo, prefiro ser humilde do que me decepcionar, em certas situações tomamos decisões em outros, uma qualidade. Espero conseguir tudo o que almejo, sem fazer ninguém de dezoito, apenas com esforço e persistência.

QUESTIONÁRIO
MT

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
Coordenação de Linguagens e Códigos
Disciplina: Língua Portuguesa
Prof: Denise Magalhães Dutra

03. Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?

Meu ensino fundamental I e II foi em instituições particulares, fui muito bem recebida, fui, inclusive, "adotada" pela minha professora quando fazia alfabetização, ela sempre teve um carinho enorme por mim. Eu no início, não gostava de estudar, não sabia ler direito e nem escrever meu nome, mas essa professora foi me estimulando a gostar, com pressões ou não, fiquei sem intervalos algumas vezes para ficar na sala fazendo o meu nome, no mínimo umas 10 vezes, eu odiava mas graças a ela, eu mudei, a partir do 1º série fui começando a gostar mais da língua Portuguesa e a tia Elba, aquela da alfabetização, me acompanhou e atendeu até hoje, sabe das minhas notas, minhas aprovações e hoje ruço pois que eu tirei uma boa nota no ENEM e ingressei na faculdade.

04. Qual o último livro que você leu? Qual o seu tipo de leitura preferida: literatura, jornal, revista, quadrinhos, autoajuda, outros?

Ultimamente não estou tendo tempo para ler livros mas o último foi: A culpa é das estrelas. Gosto de ler jornais, revistas, artigos, sites com temas de redações, creio que contribua para ter um conhecimento mais amplo de mundo.

05. Indique, em ordem de prioridade, cinco temas que você escolheria para serem discutidos na sala de aula e para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.

Educação no Brasil; o papel da mulher no século XXI; violência no Brasil; racismo e maioridade penal.

06. Fale sobre seus planos para o futuro.

Prendo terminar o IFAL, ingressar na faculdade, gostar do curso que irei fazer, passar em algum concurso público, fazer algum trabalho voluntário, viajar, adquirir um apartamento e carro, dando muito orgulho para aqueles que torcem por mim.

QUESTIONÁRIO
V5

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
Coordenação de Linguagens e Códigos
Disciplina: Língua Portuguesa
Prof: Denise Magalhães Dutra

Questionário

01. Como você caracterizaria, em linhas gerais, sua família em seu aspecto social, cultural e econômico?

minha família é tradicional, não segue nenhum tipo de religião, somos do interior da "Capital do Nordeste" e no momento estamos bem financeiramente.

02. Poderia fazer uma descrição de seu perfil, isto é, de suas crenças e valores, seus sonhos, dificuldades e projetos futuros?

Estou com dificuldade em assimilar a pergunta!

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
 Coordenação de Linguagens e Códigos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Prof: Denise Magalhães Dutra

03. Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?

Como vida estudantil sempre fui aluno exemplar, mais sem tive máus comportamento, em relação à língua portuguesa sempre fui razoável, minhas dificuldades é na parte de pontuar as palavras, o uso de S ou Z, SS ou G.

04. Qual o último livro que você leu? Qual o seu tipo de leitura preferida: literatura, jornal, revista, quadrinhos, autoajuda, outros?

Cidade dos ossos, não tenho preferência em ler.

05. Indique, em ordem de prioridade, cinco temas que você escolheria para serem discutidos na sala de aula e para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.

sexo na adolescência, Drogas, Religião, Política e cultura, ideologia gênero

06. Fale sobre seus planos para o futuro.

Ser um grande engenheiro em Mecânica, para poder dar melhores condições de vida para minha família

QUESTIONÁRIO
MF

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
Coordenação de Linguagens e Códigos
Disciplina: Língua Portuguesa
Prof: Denise Magalhães Dutra

Questionário

01. Como você caracterizaria, em linhas gerais, sua família em seu aspecto social, cultural e econômico?

02. Poderia fazer uma descrição de seu perfil, isto é, de suas crenças e valores, seus sonhos, dificuldades e projetos futuros?

Eu acredito na meritocracia, na honra e na palavra e na liberdade acima de tudo. Não tenho sonhos, tenho metas que sei que conseguirei alcançar, minha dificuldade é a má administração de meu precioso tempo.

Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió
 Coordenação de Linguagens e Códigos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Prof: Denise Magalhães Dutra

03. Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?

Minha vida estudantil sempre foi fácil, tenho facilidade em aprender muita coisa e a que sinto dificuldade não me dá esforço para aprender. Minha pior ~~foi~~ matéria de português, acho um assunto chato. Gosto de ler e graças a isso tenho uma facilidade em interpretar textos, discursos etc.

04. Qual o último livro que você leu? Qual o seu tipo de leitura preferida: literatura, jornal, revista, quadrinhos, autoajuda, outros?

O resumo de Atlas e Meu tipo preferido é autoajuda.

05. Indique, em ordem de prioridade, cinco temas que você escolheria para serem discutidos na sala de aula e para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.

Situação ~~política~~ política no Brasil, estatuto de desarmamento, consequências de um país liberal, liberação da droga e a necessidade de uma nova modelo educacional.

06. Fale sobre seus planos para o futuro.

Meus planos são: me formar em engenharia mecânica, abrir meu próprio negócio, conseguir ~~trabalhar~~ e ~~trabalhar~~ em um futuro distante ter minha própria família.

OBS: Questionário de JV enviado por email

01.Como você caracterizaria, em linhas gerais, sua família em seu aspecto social, cultural e econômico?

R- Começarei pelo aspecto econômico, pois é o aspecto em que possuímos padrões mais bem estabelecidos. Nesse sentido, economicamente, penso na minha família como pertencendo a uma classe média baixa. Pois, desfrutamos de alguns poderes aquisitivos da classe média e outros não. Também vale dizer que percebo uma grande oscilação econômica na trajetória familiar, o que é motivo de preocupação. No aspecto social, vejo minha família inserida em vários ambientes de relacionamento. Ambientes estes que ajudam o desenvolvimento da capacidade de convivência coletiva familiar. Em relação ao aspecto cultural, minha família tem uma herança cultural que valoriza princípios como o respeito aos mais velhos, herança esta oriunda da tradição judaico-cristão.

02.Poderia fazer uma descrição de seu perfil, isto é, de suas crenças e valores, seus sonhos, dificuldades e projetos futuros?

Eu sou um jovem que carrego consigo princípios aprendidos a partir do que eu chamaria de uma jornada de fé. Jornada esta iniciada com o evento chamado de conversão. Tenho o sonho de poder ajudar minha família em vários aspectos. Inclusive, financeiro. Existem inúmeras privações que sofremos e que adoraria poder vencê-las. Também desejo ter uma vida acadêmica como professor e quem sabe um dia escrever um livro.

03.Como você descreveria sua vida estudantil, mencionando as Escolas nas quais estudou e as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?

Minha vida estudantil foi muito estável. Sem grandes ou médias oscilações no desempenho escolar. A principal dificuldade encontrada não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas foi a falta de relação entre assunto dado e a vivência cotidiana do aluno. Acho que os alunos poderiam cooperar com os professores, no que diz respeito a tentativa de aproximação entre aula de língua portuguesa e as suas vivências com a linguagem na rotina.

04.Qual o último livro que você leu? Qual o seu tipo de leitura preferida: literatura, jornal, revista, quadrinhos, autoajuda, outros?

[Professora eu não lembro com exatidão qual foi o último livro que eu havia lido naquela época ,entretanto , tenho uma vaga lembrança que:]

O último livro foi: Mais que um carpinteiro do Josh Macdowel. Eu adoro livros teologia e história.


05.Indique, em ordem de prioridade, cinco temas que você escolheria para serem discutidos na sala de aula e para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.


1- A legalização do aborto

2-A laicidade do estado

Questionário 2

Respostas dos alunos participantes dessa pesquisa: MT e ET


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


 Instituto Federal Alagoas - IFAL

Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

Temáticas trabalhadas: Cultura Alagoana, violência em Alagoas, Ideologia de Gênero.

1. Qual a sua opinião sobre o comportamento de sua turma?

Contra em a minha turma daqui 2013, a grande maioria é menina, considerando o curso que fizemos, mecânica. Da minha turma que talvez um seja o máximo de um uma turma completa, não muito valorada pelo professor, visto que os cursos do IFAL são bastante rotulados, sendo mecânica considerada um dos piores. Entretanto, confesso que no atual ano se uma evolução em muitos, aprendizagem e hoje está bem melhor que 2013.

02. Você considera importante ter tido aulas de Produção textual através do uso de textos argumentativos e por meio dos debates sobre as temáticas acima citadas? Justifique sua resposta, tendo como base o que esse tipo de debate trouxe para seu cotidiano, e para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Sim, de extrema importância, contribuindo tanto para redação quanto para o senso crítico. Os debates enriquecem meus argumentos e as aulas de produção textual me ajudaram a organizar, relacionar meus argumentos no texto assim, no tema como violência, eu tive melhor domínio pois foi debatido em sala e na produção textual em sala garanti 10. Já no futuro foi o mesmo assunto, só que a violência era contra a mulher e trouxe a sua persistência, deu para aplicar meus conhecimentos obtidos em sala e obter 8,0.



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



Instituto Federal Alagoas -IFAL

Língua Portuguesa – Prof. Denise Magalhães Dutra

Temáticas trabalhadas: Cultura Alagoana, violência em Alagoas, Ideologia de Gênero.

1. Qual sua opinião sobre o comportamento de sua turma?

Alguns levaram a sério o debate, pesquisaram e for-
maram opiniões a cerca do tema, enquanto outros ba-
searam-se no senso comum e não acrescentaram muito
ao debate, além de usarem palavras de baixo escalão.
Porém como um todo e para quem se interessou o rendimen-
to foi muito bom.

02. Você considera importante ter tido aulas de Produção textual através do uso de textos argumentativos e por meio dos debates sobre as temáticas acima citadas? Justifique sua resposta, tendo como base o que esse tipo de debate trouxe para seu cotidiano, e para o aprendizado da Língua Portuguesa.

É muito importante além de nos fornecer uma boa base
para o ENEM, os debates e redações nos fizeram parar
para pensar e refletir sobre temas que poderiam passar
em branco. Além de ser um ótimo momento da tur-
ma interagir e mostrar pontos de vistas novos a cerca dos
temas abordados.

ANEXO B - Textos

Texto 1

Ciência e moralidade

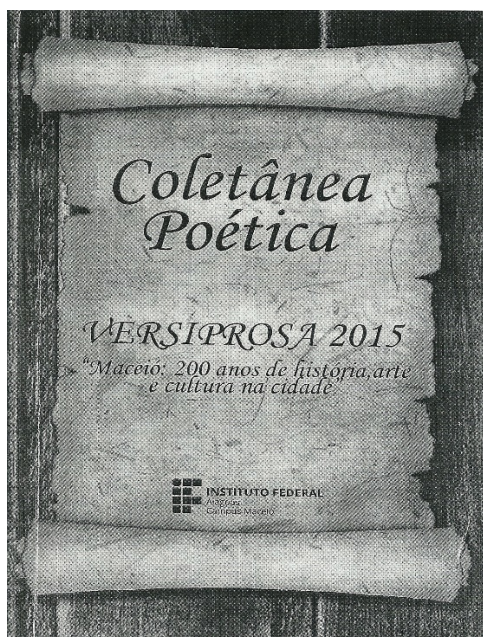
Marcelo Gleiser
especial para a Folha

A percepção pública da ciência é, com razão, repleta de conflitos. Alguns acreditam que a ciência seja a chave para a liberdade do homem, para a melhora das condições de vida de todos, para a cura dos tantos males que afligem pobres e ricos, desde a fome até as mais variadas doenças. Já outros vêem a ciência com grande desconfiança e até com desprezo, como sendo a responsável pela criação das várias armas de destruição inventadas através da história, da espada à bomba atômica. Para esse grupo, os homens não são maduros o suficiente para lidar com o grande poder que resulta de nossas descobertas científicas. No início do século 21, a clonagem e a possibilidade de construirmos máquinas inteligentes prometem até mesmo uma redefinição do que significa ser humano. Na medida em que será possível desenhar geneticamente um indivíduo ou modificar a sua capacidade mental por meio de implantes eletrônicos, onde ficará a linha divisória entre homem e máquina, entre o vivo e o robotizado? Entre os vários cenários que vemos discutidos na mídia, o mais aterrorizador é aquele em que nós nos tornaremos forçosamente obsoletos, uma vez que clones bioeletrônicos serão muito mais inteligentes e resistentes do que nós. Ou seja, quando (e se) essas tecnologias estiverem disponíveis, a ciência passará a controlar o processo evolutivo: a nossa missão final é criar seres "melhores" do que nós, tomando a seleção natural em nossas próprias mãos. O resultado, claro, é que terminaremos por causar a nossa própria extinção, sendo apenas mais um elo na longa cadeia evolutiva. O filme "Inteligência Artificial", de Steven Spielberg, relata precisamente esse cenário lúgubre para o nosso futuro, a inventividade humana causando a sua destruição final. É difícil saber como lidar com essa possibilidade. Se tomarmos o caso da tecnologia nuclear como exemplo, vemos que a sua história começou com o assassinato de centenas de milhares de cidadãos japoneses, justamente pela potência que se rotula o "lado bom". Esse rótulo, por mais ridículo que seja, é levado a sério por grande parte da população norte-americana. É o velho argumento maquiavélico de que os fins justificam os meios: "Se não jogássemos as bombas em Hiroshima e Nagasaki, os japoneses jamais teriam se rendido e muito mais gente teria morrido em uma invasão por terra", dizem as autoridades militares e políticas norte-americanas. Isso não só não é verdade como mostra que são os fins político-econômicos que definem os usos e abusos da ciência: os americanos queriam manter o seu domínio no Pacífico, tentando amedrontar os soviéticos que desciam pela Manchúria. As bombas não só detiveram os soviéticos como

redefiniram o equilíbrio de poder no mundo. Ao menos até os soviéticos desenvolverem a sua bomba, o que deu início à Guerra Fria. As consequências de um conflito nuclear global são tão horrendas que até mesmo os líderes das potências nucleares conseguiram resistir à tentação de abusar de seu poder: criamos uma guerra sem vencedores e, portanto, inútil. Porém, as tecnologias nucleares não são propriedade exclusiva das potências nucleares. A possibilidade de que um grupo terrorista obtenha ou construa uma pequena bomba é remota, mas não inexistente. Em casos de extremismo religioso, escolhas morais são redefinidas de acordo com os preceitos (distorcidos) da religião: isso foi verdade tanto nas Cruzadas como hoje, nas mãos de suicidas muçulmanos. Eles não hesitariam em usar uma arma atômica, caso a tivessem. e sentiriam suas ações perfeitamente justificadas.

Essa discussão mostra que a ciência não tem uma dimensão moral: somos nós os seres morais, os que optamos por usar as nossas invenções de modo criativo ou destrutivo. Somos nós que descobrimos curas para doenças ou gases venenosos. Daí que o futuro da sociedade está em nossas mãos e será definido pelas escolhas que fizermos daqui para a frente. Essas escolhas se fazem presentes a toda vez que é desenvolvida uma nova tecnologia com poderes destrutivos. Agora, devemos lidar com a clonagem e seus abusos. Será que devemos impor limites às pesquisas envolvendo clones humanos? Será que impor limites irá adiantar alguma coisa? Afinal, a história nos mostra que as tecnologias "vazam", não podem ser escondidas para sempre. No futuro não muito distante, teremos de lidar com o que significa ter uma máquina que pensa ou, mais realisticamente, uma máquina tão veloz que simula o pensamento. Não é da ciência que devemos ter medo, mas de nós mesmos e da nossa imaturidade moral.

(Ciência e moralidade GLEISER, Marcelo. In; Folha de São Paulo, 7, jul,2002)



Texto 3

Origem e pensamento da ideologia do gênero

(...) O feminismo nasce no final de 1700, início de 1800, e continua a levar adiante as próprias reivindicações no século XX. Nos anos 1960, uma ala do movimento feminista teme que a mulher seja relegada, pela sua função de mãe, em uma situação de inferioridade, e nasce daqui uma ideologia que, para afirmar a igualdade homem-mulher, nega as diversidades entre eles, atribuindo-a somente às influências de fatores sociais: surge a “ideologia do gênero”. Ela é o resultado do encontro entre o feminismo radical e a dialética marxista, e também a revolução sexual, que tem suas raízes na psicanálise freudiana.

Segundo o pensamento marxista a história é marcada pelo combate entre oprimidos e opressores, pela luta de classe; no que se refere ao relacionamento homem-mulher, a sociedade se organizou de modo a conservar o poder masculino e oprimir as mulheres, conservando-as numa posição de inferioridade. O matrimônio estabelece de maneira definitiva estas desigualdades, tornando a mulher uma propriedade do marido (tanto é verdade que ela renuncia à sua identidade assumindo o sobrenome do marido).

Segundo a “ideologia do gênero”, todas as diferenças sociais, culturais e psicológicas (o gênero) entre homens e mulheres não seriam absolutamente “naturais”, mas simples “construções sociais”, para manter uma situação de desigualdade. As diferenças biológicas, que não podem determinar a opressão masculina, não teriam grande importância, e a identidade de gênero não é de nenhum modo ligada ao sexo da pessoa, mas seria exclusivamente o resultado das influências socioculturais às quais estamos expostos desde o nascimento (e também antes).

Seria necessário aprofundar este assunto, mas o tempo não nos consente.

Desejo apenas precisar que é evidente que as influências socioculturais condicionam os papéis feminino e masculino, basta constatar como mudam nas diferentes culturas, e muitas vezes o “feminino” sofre o condicionamento de culturas machistas, o que deverá sempre ser superado; mas isso não pode levar a uma total homogeneização que nega a diversidade psicofísica entre o homem e a mulher, que é “dom” de Deus para a humanidade.

(...) Os teóricos dessa ideologia referem-se a: Simone De Beauvoir (1908-1986), escritora e filósofa francesa, companheira de vida de Sartre, mãe do feminismo, em 1949 cunhou o slogan “mulher não se nasce, torna-se”; Jacques Lacan (1901-1981), filósofo, psiquiatra e psicanalista; Foucault (1926-1984), filósofo e psicólogo, que considera o sexo como um “discurso”, ou seja, o produto das instituições nas quais reside o poder (a família, a escola, o hospital, a fábrica, a prisão...); Judith Butler (filósofa feminista americana, nascida em 1956) que considera o gênero como uma contínua configuração da identidade.

A pessoa que mais contribuiu com a ideologia do gênero provavelmente é o Dr. Alfred Kinsey, um estudioso dos insetos. Segundo ele, o que determina (limita) a orientação sexual numa direção ou em outra é exclusivamente a pressão social; se o homem fosse livre de manifestar livremente os seus impulsos sexuais, procuraria o prazer sexual em qualquer direção.

Um de seus alunos e colaboradores, John Money, foi o primeiro a usar o termo “gênero” com um significado diferente do exclusivamente gramatical, e com ele surge a expressão “identidade de gênero”, com o significado da percepção que uma pessoa tem da sua pertença ao mundo masculino e não ao mundo feminino. Ele tinha uma clínica onde operava crianças com problemas de hermafroditismo atribuindo a elas não o sexo genético, mas o desejado pelos pais (o caso de Brenda). Atualmente ele é a referência para os apoiadores da teoria segundo a qual a pedofilia não seria sinônimo de violência sobre as crianças.

Repercussões concretas na atualidade

A ideologia do “gênero” é a referência teórica do movimento “queer” ou “transgender”. O movimento “queer” (= estranho, fora do comum, bizarro) ou “transgender” (= grupo de pessoas que não aceitam a ligação sexo/gênero) rejeita que as pessoas possam ser definidas utilizando termos que indicam sua sexualidade (“homem”, “mulher”, “mamãe”, “papai”, “menino/a”...). Não são usadas mais as palavras “pai” e “mãe”, mas fala-se de “genitorialidade”, genitores A e B. Muda o conceito de família. Essa mudança terminológica (que não é simplesmente linguística ou formal!) foi assumida pela ONU, pela União Europeia e está se difundindo pelo mundo.

Um documento do INSTRAW (Instituto Internacional de Pesquisa e training para o avanço das mulheres), organismo da ONU, aludindo à ideologia do gênero, rejeita a ideia de que a identidade sexual esteja inscrita na natureza, e afirma que «cada um constrói o próprio “gênero” flutuando livremente entre o masculino e o feminino, passando por todas as possibilidades intermediárias». Portanto, a diferença não é homem/mulher, mas múltipla... Identidade sexual é uma opção móvel e revogável, inclusive mais de uma vez durante a vida. Desse modo, colocando em discussão a identidade, cria-se a igualdade. É a pessoa humana que quer criar-se sozinha.

Nos últimos anos a ONU e a União Europeia difundiram a ideologia do gênero, que foi desenvolvida nas duas Conferências da ONU, do Cairo (1994) e de Pequim (1995), e influenciou progressivamente vários documentos sucessivos. Na Conferência de Pequim essa ideologia é vista como a possibilidade de resgatar a mulher de um destino feminino desde sempre vinculado à sua anatomia. Esta teoria prospectava mudanças na estrutura da parentela, nos casamentos gay, nas condições para a adoção, no acesso às tecnologias reprodutivas.

Por ocasião da Conferência de Pequim, João Paulo II escreveu a famosa Carta às Mulheres, onde falava do “gênio feminino” e reafirmava que «feminilidade e masculinidade são complementares entre si, não apenas do ponto de vista físico e psíquico, mas ontológico. É somente graças ao dualismo do “masculino” e do “feminino” que o humano realiza-se plenamente».

Raffaella Cardinale

Diploma em filosofia com ênfase em psicopedagogia, Licenciatura em antropologia teológica, Professora de antropologia e moral

O BRASIL QUE TODOS QUEREMOS

O Brasil vive um momento grave e complexo. É preciso evitar que a crise se aprofunde e torne ainda mais difícil a superação dos problemas.

Há um problema de confiança que mina as decisões dos indivíduos e empresas e aprofunda a recessão. O impasse político imobiliza o País, paralisa decisões, eleva custos e gera incertezas sobre o futuro. O País está sendo derrotado pelo pessimismo.

A responsabilidade de reverter esse quadro e gerar uma agenda é de todos. É papel do sistema político construir soluções e atuar de forma que os impasses sejam superados. O Brasil já enfrentou outros momentos difíceis e graves. E soube enfrentá-los.

Este ambiente penaliza trabalhadores, empresas e consumidores. A indústria tem sua capacidade de produzir, investir e gerar emprego e renda comprometida.

O momento é de chamar todos à responsabilidade. É preciso que todas as forças políticas adotem ações efetivas para o Brasil voltar a crescer. É preciso que o Congresso e o Executivo concuram e se mobilizem para viabilizar uma agenda para o fortalecimento da economia. Temos que prosseguir com o reequilíbrio fiscal e as reformas estruturais. É preciso que o Judiciário siga cumprindo seu trabalho constitucional com firmeza e independência e que não perca de vista a preservação das empresas, responsáveis pela geração de emprego e renda.

Não podemos assistir passivos à deterioração do País. O atual ambiente precisa ser transformado.

A indústria brasileira propõe um diálogo com os Poderes da República e a sociedade para buscar soluções e construir uma agenda em favor da modernização institucional, política e econômica do País. Precisamos mirar no que é mais importante e trabalharmos para a construção de um Brasil democrático e próspero.

Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (FIEA)

Confederação Nacional da Indústria (CNI). O Brasil que todos queremos. *Gazeta de Alagoas*, Maceió, p. A2 Política, 16 ago. 2015.

Texto 5

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Millôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/millor>. Acesso em 14 jul. 2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloqüente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. Veja. Ed. 1988, 27 dez. 2006 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

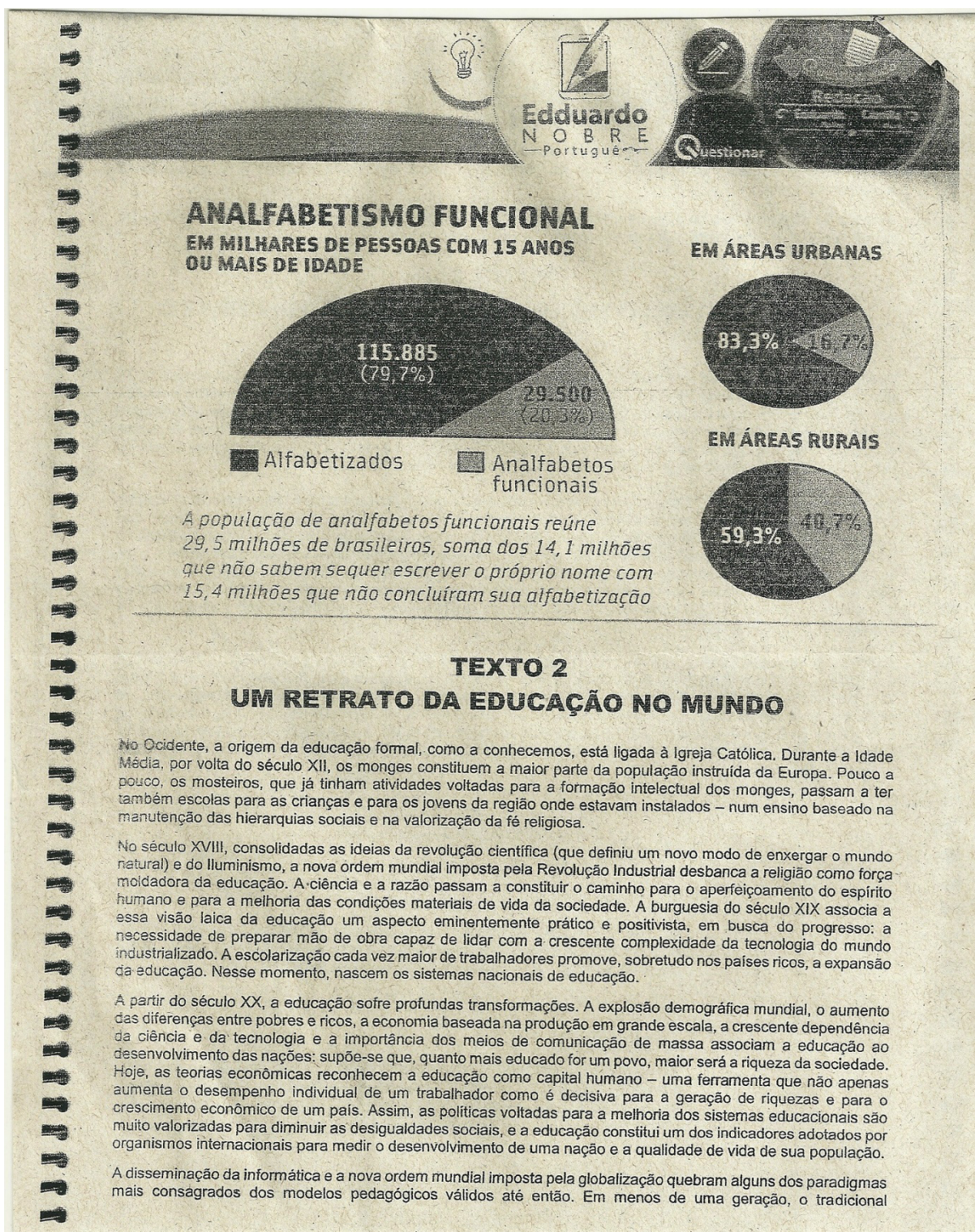
O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. A armadilha da corrupção. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta, na folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

Texto 6 (1ª parte e 2ª parte)



aprendizado por meio de livros passa a conviver com as ferramentas audiovisuais e virtuais. Afora isso, a internet permite uma propagação de valores e troca de informações jamais vista entre sociedades e grupos antes relativamente isolados.

Assimilar as mudanças tecnológicas nos meios pelos quais se adquire conhecimento, que vão além da educação formal, constitui grande desafio para os educadores do século XXI.

TEXTO 2

ANALFABETISMO NO BRASIL – A FACE DO ATRASO NACIONAL

Existem várias definições de analfabetismo. No Brasil, são consideradas analfabetas as pessoas com mais de 15 anos incapazes de ler e escrever um bilhete simples. Há também o analfabetismo funcional, que se refere a adultos que têm nível de instrução equivalente ao de três anos do Ensino Fundamental. Supõe-se que essas pessoas não tenham condições de ler nem de compreender textos simples. O analfabetismo é o principal indicador de atraso educacional de um país, já que ler e escrever é o ponto fundamental para o processo de aprendizagem do indivíduo, de seu desenvolvimento e participação da vida social e política da nação.

De acordo com a Unesco, 774 milhões de pessoas adultas no mundo são analfabetas. Segundo a organização, 76% dos adultos analfabetos se concentram no sul e oeste da Ásia e na África Subsaariana. Em apenas dez países estão concentrados 557 milhões de adultos analfabetos, entre eles China, Índia, Egito, Nigéria e Brasil. O relatório do programa Educação para Todos 2013/2014, da Unesco, afirma que ainda há muita desigualdade entre as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres, outra questão preocupante. Segundo o relatório, a educação está em risco, e os países devem desenvolver abordagens mais abrangentes para proteger as populações vulneráveis e superar as desigualdades. A estimativa da organização é que ainda haverá 743 milhões de analfabetos no mundo em 2015.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo da população brasileira diminuiu ligeiramente de 8,7% em 2012 para 8,5% em 2013 – o que equivale a 13,6 milhões de pessoas. A Região Sul apresenta a menor taxa, de 4,6%, e a Nordeste, a maior, de 16,9%. O Sudeste tem taxa de 4,8%, o Centro-Oeste, de 6,5%, e o Norte, de 9,5%. Entre os homens, a taxa é de 8,8% e, entre as mulheres, de 8,2%. A população de 10 anos ou mais de idade atingiu, em 2013, uma média de 7,6 anos de estudo. A taxa de analfabetismo funcional, conforme o IBGE, é de 18,1% em 2013.

1. INTRODUÇÃO EXEMPLO:

1. Argumento Histórico (objetivo)

A Revolução Industrial tardia, por que passou o Brasil no início do século XX exigia que a população se educasse de forma tecnicista, a fim de promover o desenvolvimento econômico do país.

2. (subjetivo)

NO ENTANTO, essa educação ao passar dos anos, não acompanhou a rápida ampliação técnico - científica do mundo moderno. Além disso, é parte essencial do ensino escolar capacitar o indivíduo na criticidade, com o fim de incluí-lo nas decisões sócio-políticas.



O SHOW OCULTO

No Centro de Maceió, pessoas se cruzam, apressadas, sem trocar olhares, sorrisos ou um simples bom dia. O que prende sua atenção é o tempo, o relógio, que, insensível, não para de correr – fazendo os transeuntes correrem no mesmo ritmo, que parece anular a sensibilidade dos que caminham naquelas ruas estreitas.

No meio da multidão, as mulheres e homens que marcham mal percebem onde e no que pisam, por onde passam ou o que veem a seu redor. Alheio a esse compasso, imprimindo seu próprio ritmo, um homem cego com um pandeiro toca suas músicas, que talvez, o fazem enxergar e traduzir o que não alcança com o olhar. Para ele, o mesmo tempo inflexível parece não passar: o tempo não lhe preocupa.

Foi assim que experimentei o tempo naquele dia de dezembro: enquanto eu observava o homem sentado tocando pandeiro, o tempo parecia parar. Suas letras e melodias me faziam desconstrair e abstrair. De certa maneira, elas me faziam sair do turbilhão de pessoas e barulhos que reinavam no Centro, enviando-me para um lugar mais dentro de mim mesma. Aquele show me tomava; e era um show que ninguém mais via. Senti-me viva na multidão.

Voltando a mim, reparei o grande número de indivíduos que passavam na mesma esquina em que o espetáculo acontecia. Ninguém reparava naquele grande artista; ninguém notava o seu talento. Talvez, eram todos cegos – ou até mesmo surdos. O fato é que nenhum dos que passavam apressados percebeu o que eu, por um instante, pude ver: o toque perfeitamente ritmado que dizia para todos que somos mais que meros rostos ocultos na multidão, alertando-nos para nossa humanidade.

Ao sair, deixei uma moeda, que, bem sei, não poderia jamais pagar o gesto que me fizera ver o que poucos conseguem enxergar numa tarde como outra qualquer no Centro de Maceió. Mas era minha forma concreta de, naquele momento, dizer obrigada.

Texto selecionado para coletânea do Versiprosa 2015
Júlia Canuto Costa Barros, p. 111
IFAL – Campus Maceió

Folha de São Paulo, 23/05/2001

Pena de morte para quê?

MARIA RITA KEHL

ESPECIAL PARA A FOLHA

O psicanalista e articulista Contardo Calligaris, em sua coluna para a Ilustrada da última quinta-feira, teceu algumas considerações sobre a pena de morte a pedido de uma leitora que lhe pediu uma opinião como psicanalista. Não sei se é possível separar o psicanalista do cidadão num caso desses, mas

Contardo escolheu responder em nome da psicanálise. Nesse artigo, afirma que, como na modernidade as decisões mais dramáticas da vida social não se apóiam em nenhuma autoridade divina, cabe a todos nós, participantes em última instância do Estado democrático, examinar nossas motivações pessoais antes de nos considerarmos em posição de decidir sobre a morte de alguém. Contardo cita Freud ao afirmar que o que nos desautoriza a mandar um criminoso para a cadeira elétrica é o "risco de que a morte do culpado sirva para nos dar a ilusão de liquidar, com ele, o que há de pior em cada um de nós". Concordo: corremos o risco de decretar uma verdadeira caça às bruxas contra todos aqueles que gozam de maneiras que nós consideramos abomináveis, mas das quais gostaríamos, inconscientemente, de gozar. Diante disso, o autor conclui dizendo que, como psicanalista, "gostaria apenas de que a morte dos culpados não servisse para exorcizar nossas piores fantasias" e acrescenta que, no entanto, talvez os crimes hediondos não façam parte das tais fantasias comuns a qualquer um de nós. Embora Contardo não declare explicitamente sua posição, as conclusões do artigo são alarmantes. Pena de morte, sem problemas, para os autores de crimes hediondos com os quais não nos identificamos de maneira alguma. E para os outros também -por que não?- desde que, em sã consciência, a sociedade concorde que não está matando para exorcizar seus desejos inconscientes. Bem, a psicanálise é bastante cética quanto à possibilidade de decidir em sã consciência sobre desejos inconscientes.

Gostaria de articular essas idéias com uma afirmação anterior do autor, em entrevista para o "JB" de 9 de maio, de que considerar a causa da escalada da violência no Brasil como consequência de problemas sociais seria o equivalente a perdoar os criminosos. Nada disso. O Brasil, mais do que qualquer outro país democrático, pune severamente seus criminosos. Severamente demais, se considerarmos a prática comum dos assassinatos de bandidos pela polícia, sem qualquer direito a julgamento, sem discriminação a respeito da gravidade de seus crimes.

Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema:

incrementar violência do lado da repressão ou tomar medidas para sanear alguns problemas sociais gravíssimos?

Em segundo lugar, teríamos que nos indagar: pena de morte para quê? Pois sabemos que a pena de morte, nos países em que é aplicada, não tem qualquer influência na diminuição da criminalidade. Inclusive no Brasil, onde a pena de morte "informal" é praticada há muitas décadas. Se não queremos executar bandidos movidos por nosso desejo de pacificar a sociedade, que outra razão poderíamos alegar? Nosso desejo de vingança, evidentemente; nosso desejo, nem tão inconsciente assim, de... morte.

A morte é realmente fascinante. O poder de destruir alguém que nos ameaça, ou que de fato matou e maltratou pessoas que amamos, deve nos dar um prazer incomparável. Essa é uma das faces malignas do gozo, comum a todos nós, inclusive aos psicanalistas.

Mas é justamente por isso que não devemos nos autorizar, nem autorizar o Estado que nos representa, a matar ninguém. A Justiça não pode se pautar pelo gozo. Queremos viver numa sociedade que preserve alguns valores duramente conquistados pela modernidade. A vida, por exemplo -um dos últimos valores inquestionáveis nas sociedades laicas. O fato de que um assassino quebre esse tabu não deve banalizar a vida. Ao contrário: reforcemos o tabu. Punição sim, morte não.

Além disso, seria bom respeitar uma atitude tipicamente moderna, que é a prática da dúvida. A Justiça é falível; os homens são falíveis; não temos Deus para nos orientar. Por via das dúvidas, poupemos a vida até do réu confesso. Por fim, a modernidade (e com ela a psicanálise) preza a possibilidade humana de criar e transformar. A vida é preciosa porque produz sentido, produz valor. Pergunte a um condenado à prisão perpétua se ele prefere morrer: dirá que não. Nas piores prisões, ele ainda experimenta a vida. Ainda se transforma, mesmo que muito raramente se redima do mal que praticou. A modernidade produziu muitos horrores, mas essa é uma parte da herança moderna que gostaria de preservar. A psicanálise é outra delas. Como psicanalista e cidadã nascida na modernidade sou contra a pena de morte.

Maria Rita Kehl é psicanalista e ensaísta, autora, entre outros, de "Deslocamentos do Feminino" (Imago) e organizadora da coletânea "Função Fraternal" (Relume-Dumará)

Em discussão

O ser humano é livre?

A literatura naturalista, endossando algumas teorias do século XIX, procurou demonstrar que o ser humano não é livre, pois há alguns fatores, como a hereditariedade e o meio social, que agem decisivamente sobre ele, condicionando e determinando seu comportamento.

É claro que nem todos aceitaram essa limitação na análise do comportamento humano, que nos reduzia a seres passivos, incapazes de forjar o próprio destino.

O tema que propomos para discussão neste capítulo está ligado a esta questão: a liberdade. O que é ser livre? Como podemos chegar a ser livres? Como podemos conceituar a liberdade?

Esse debate servirá também como preparação para a redação, que será proposta depois desta atividade. Como base para a discussão, leia o texto de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Pires Martins. As questões que o acompanham podem servir de roteiro para o trabalho.

Determinismo ou liberdade?

A questão assim colocada gera um falso problema. É inadequado começar perguntando: "O homem é livre ou é determinado?" Na verdade, o que vamos discutir agora é que o homem é determinado e é livre. É preciso considerar esses dois polos contraditórios de maneira dialética, e não como o fazia o materialismo mecanicista. O homem é realmente determinado, pois se encontra situado num tempo, num espaço e recebeu uma herança cultural. Mas o homem é também a consciência desse determinismo. Isso permite a ação transformadora que, a partir da consciência das causas (e não à revelia delas), constrói um projeto de ação. A consciência que o homem tem das causas se transforma em outra causa, capaz de alterar a ordem das coisas. Veja bem: não se rompe o nexo causal, mas introduz-se uma outra causa — a consciência do homem — que o transforma em ser atuante, e não simples efeito passivo.

Vejamos o exemplo da ação do vírus da tuberculose no corpo humano: pela ordem natural da ação das causas, a morte do indivíduo é inexorável. Pelo menos era assim no século passado, pois, a despeito da aura romântica que envolvia os jovens poetas tuberculosos, a doença era implacável. Quando Koch descobriu o nexo causal da doença, pela ação do bacilo, o conhecimento das causas determina uma ação efetiva: remédios, alimentação, clima, repouso etc., e eis o fantasma da doença letal deixando de assombrar as pessoas. (...)

Do ponto de vista psicológico, é também isso que ocorre. Suponhamos que alguém tenha um temperamento agressivo. Se ele se conhece assim, cuida para não ser levado pelo impulso, para saber usá-lo conforme a ocasião. Aliás, uma das

grandes contribuições de Freud é ter mostrado que o neurótico não é livre, pois se acha dominado por forças inconscientes que mascaram suas ações.

Uma atitude obsessivo-compulsiva, como a de lavar as mãos seguidamente, por considerá-las sempre sujas ou cheias de micróbios, não representa um ato livre de um indivíduo preocupado com a higiene. Esse "sintoma" tem um significado latente, oculto, que deve ser interpretado. A interpretação é sempre relativa ao caso estudado, mas, para fins de exemplificação, vamos supor que o significado fosse a culpa resultante de desejos sexuais reprimidos e considerados "sujos" pelo paciente. A cura da neurose estaria em trazer à consciência a causa escondida, ajudando o paciente a lidar com o seu próprio desejo.

O que é preciso observar na posição que pretende superar a antinomia determinismo-liberdade é que a discussão sobre liberdade não se faz no plano teórico, a partir do conceito de uma liberdade abstrata. Ao contrário, trata-se da liberdade do homem situado, pois o homem é um ser de relação, e a liberdade não é a ausência de obstáculos. Porém, só a consciência do determinismo não é suficiente, pois a liberdade só se torna verdadeira quando acarreta um poder, um domínio do homem sobre a natureza e sobre a sua própria natureza. (...)

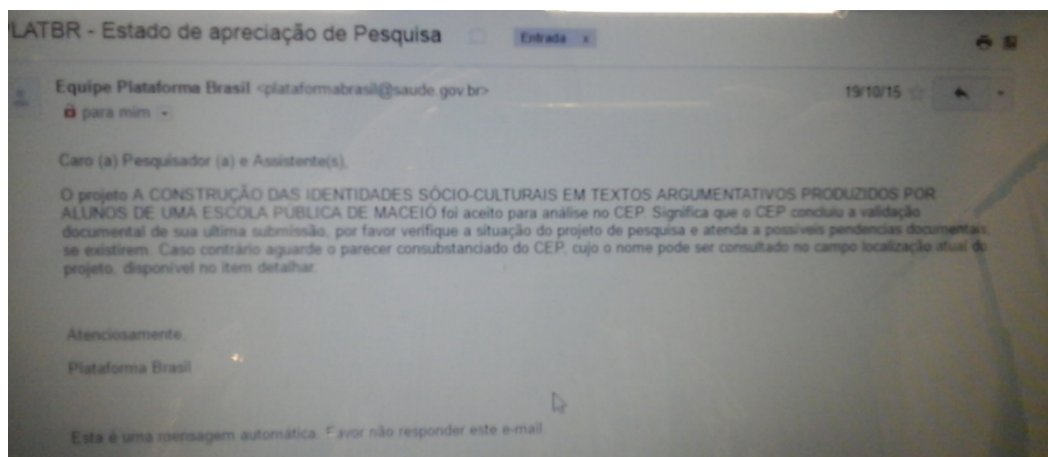
A liberdade não é um dom, não é uma dádiva, não é um ponto de partida: é uma árdua tarefa; não é algo que é dado, mas alguma coisa que o homem deve conquistar.

Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Pires Martins. *Filosofando*. p. 316-318.

Questões

1. Que aspectos da nossa vida podem ser considerados determinantes de nossa conduta?
2. Que característica do ser humano nos permite superar esse determinismo? Por quê?
3. A nossa vida pessoal depende muito das regras sociais, daquilo que é ou não aceito pela sociedade em geral. Em que aspectos você acha que ainda há muita pressão sobre os indivíduos, impedindo-os de serem mais livres?


1. Email de aprovação do comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas em 19/10/2015 (Parecer número CAAE 51929515.8.0000.5013).



2. Processo sobre ações constrangedoras de alunos dessa turma, envolvida nesse trabalho, para com um dos professores desse Instituto Federal de Ensino.



Serviço Público Federal


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

PROCESSO
23041.016623/2015-16



Processo disponível para recebimento com código de barras

Cadastrado em 26/11/2015

Nome(s) do Interessado(s): _____ **Identificador:** _____

Assunto do Processo:
042.912 - EXPEDIENTE

Assunto Detalhado:
SOLICITAÇÃO DE PROVIDÊNCIAS EMERGENTES A AÇÕES CONSTRANGEDORAS.

Unidade de Origem:
COORDENACAO DE PROTOCOLO E ARQUIVO/CMAC (11.01.10.06.16)

Criado Por: _____

Observação: _____

MOVIMENTAÇÕES ASSOCIADAS

Data	Destino	Data	Destino
26/11/2015	COORDENACAO PEDAGOGICA/CMAC (11.01.10.02.04)		

Prezada Coordenação Pedagógica/ IFAL

SIPAC - IFAL

23041.016623/2015-16



Coord. de Protocolo e Arq
IFAL - Câmpus Mar

Eu, [redacted], matrícula [redacted], Prof^o da disciplina de [redacted], responsável por 15 (quinze) turmas no ensino médio e 3h no ensino superior, venho por meio deste documento, tornar conhecidas as ações desrespeitosas que venho sofrendo na turma [redacted], sem nenhuma justificativa aparente, seja no âmbito do "Regulamento do Corpo Docente" ou de ordem ética, moral ou social e, ao mesmo tempo, pedir uma intervenção desta coordenação, no sentido de tomar providências emergentes quanto às ações que vem causando sérios constrangimentos. Ao mesmo tempo, essas ações refletem no baixo índice de aprendizagem e desempenho destes alunos na disciplina.

Neste sentido, ressalto com o que venho cumprindo na turma, no que orienta o "Regulamento do Corpo Docente", no capítulo III, acerca "Dos direitos e deveres do docente":

- I. ser tratado com respeito, atenção, urbanidade e equidade por todos os servidores do IFAL, sem discriminação de qualquer espécie;
- VI. ter acesso às informações sobre as atividades desenvolvidas no campus, procedimentos adotados, normas e regulamentos vigentes e modalidades de assistência oferecidas aos docentes;
- X. não ser submetido a mais de 2 (duas) avaliações de aprendizagem de qualquer natureza, em um mesmo dia, sob qualquer pretexto;
- XI. tomar conhecimento por intermédio de seus professores, notas, provas ou qualquer outro tipo de avaliações, ao término de cada etapa letiva;
- XII. receber dos professores todos os instrumentos de avaliação utilizados para a verificação da aprendizagem, para serem apreciados, discutidos e corrigidos, ao término de cada etapa letiva.

ANEXO D - PE: Produção escrita sobre questões de gênero: ET (folha1)

1 Há mais de cinquenta anos, Simone de Beauvoir, intrigou os intelectuais
 2 com a frase: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher". A expressão causou impac-
 3 tis e ganhou o mundo. Mulheres das mais diversas posições, militantes e
 4 estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de
 5 estar no mundo não resultava de um ato único, mas que, em vez disso, forma-
 6 va-se numa construção. A frase foi alargada, passando a ser compreen-
 7 dida também no masculino.

8 A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de innume-
 9 ras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais diversas situações, e é em-
 10 prendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inescapável
 11 de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre ina-
 12 cabado. Transformações são inerentes à história e à cultura, mas, nos últimos
 13 tempos, elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter acelerado. Proliferaram
 14 vozes e verdades. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas
 15 formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tor-
 16 naram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir.

17 Desestabilizaram-se antigas e sólidas certezas, ~~substituíram~~ sub-
 18 verteram-se as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de mor-
 19 rer. Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo escate-
 20 mente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros e
 21 da sexualidade, o grande desafio, hoje parece não ser apenas aceitar que
 22 as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com
 23 elas a partir de esquemas binários. O desafio maior talvez seja admitir
 24 que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas,
 25 e, o que é ainda mais complicada, admitir que o lugar social no qual
 26 alguns sujeitos vivem é exatamente na fronteira.

PE: Produção escrita sobre questão de gênero: ET (folha 2)



É hoje, mais do que nunca por possibilidades de viver os
 22 gêneros e a sexualidade ampliaram-se. As certezas acabaram, tudo
 23 não pode ser fascinante, nice e também desestabilizador. Mas não há
 24 como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a constan-
 30 poraneidade é, precisamente, não se recusar a viver.



- | | |
|----------------------------|-------------------|
| C1 Nota curta | 200 |
| C2 Fidelidade ao tema | 200 |
| C3 Organização argumentos | 200 e conh. mundo |
| C4 Coesão e coerência | 180 |
| C5 Proposta de intervenção | 180 |



PE: Produção escrita sobre questão de gênero: MF (folha 1)

Ideologia de gênero

12/11
816

Recentemente está vindo a tona um novo tipo de discussão a discussão sobre a ideologia de gênero onde se diz que os homens e as mulheres não nascem com o gênero homem e mulher pré-definido pelo seu sexo biológico, diz que eles são construídos socialmente ao longo da vida.

A grande questão é o perigo que essa ideologia traz por trás, as consequências que podem vir com o tempo, se essas propostas forem aceitas, na nossa sociedade faz como a possível abolição dos termos "homem e mulher", "mãe e pai" e qualquer alusão ao gênero, seja ele qual for.

Outro problema gerado por essa ideologia é a dúvida que causará nos crianças, para um ser em formação, que está se construindo a dúvida sobre si próprio, sobre o que realmente ele é pode ser bastante nociva, e assim cria mais problemas.

Uma prova que essa ideologia é apenas uma ideologia sem base científica, foi o caso do garoto Ryan onde este garoto perdeu seu pênis ainda bebê e assim foi instaurado pelos médicos a ser criado e tratado educado como uma garota, assim ele cresceu acreditando ser uma menina, mas nunca se sentiu bem com seu corpo, esse caso culminou com o suicídio do garoto.

Como expliquei essa ideologia não tem base, pois até a "prova" (o caso Ryan) apontou isso, mais do que aspectos usados as mulheres e os homens possuem características biológicas dife-

rentes, anatomia e até mesmo o uso do cérebro. Sendo assim, chega a ser desonesto dizermos que os fatores sociais são mais influentes na construção do indivíduo do que os fatores biológicos.

C1 Norma culta 200

C2 Gêneros ao tema 200

C3 Constr. argumento 200

C4 Coerência e coesão 160

C5 Proposta de intervenções 100

PE: Produção escrita sobre questões de gênero: VS (folha 1)

Ideologia de gênero

19/12/19

Wam

A Ideologia de gênero, ou melhor dizendo, a Ideologia da Ausência de Identidade é uma crença segundo a qual os dois gêneros masculino e feminino - são considerados construções culturais e sociais. Assim como a teoria Big Bang, a Ideologia de gênero são temas muito polêmicos, porque são perguntas, temas, discussões que não tem uma resposta concreta, que define o que elas são.

A ausência de bases científicas é notório nesta teoria. Devido a isso, mais descobertas científicas deve-se esperar para confirmar esta teoria. A teoria rejeita a ideia de que a identidade sexual esteja inscrita na natureza, e afirma que « ~~como~~ cada um constrói o próprio "gênero" flutuando livremente entre o masculino e o feminino, passando por todas as possibilidades intermediárias ».

Portanto, a diferença não é homem/mulher, mas múltipla... identidade sexual, é uma opção móvel e revogável, inclusive mais de uma

PE: Produção escrita sobre questões de gênero; VS(folha 2)

11

vez durante a vida. Deste modo colocando em discussão a indolência, cria-se a igualdade.

- c1 Norma culta 180
- c2 Fidedade no tema 200
- c3 Organização argumentos/cont-mundo 200
- c4 Coesão e Coerência 200
- c5 Proposta de intervenções 160

tilibra
A7

PE: Produção escrita sobre questões de gênero: MT

Nome: _____

N.: 33

Turma: 623-B

Ideologia de gênero

Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inusitado de instâncias culturais e sociais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inabalado. Na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos e motivo de muita discussão na sociedade. O conceito de "ideologia de gênero" vem gerando bastante conflito no mundo atual.

A ideologia da ausência de sexo, afirma que não existe apenas mulher e o homem, foi proposta sua introdução no Plano Nacional de Educação (PLC 103/2012), mas que não foi aprovada. Seria ensinada à criança, socialmente, que ela não é homem ou mulher mas que ela tem o direito de escolher qualquer outra opção que quiser. Questiona-se assim, como iria ficar o pensamento de uma criança ao saber disso, criança essa que ainda não possui maturidade e nem poder de discernimento suficiente para tomar tal decisão, considerando que, haveriam seus pais vividos em outra geração na qual, não foi atribuído a eles, quando crianças, essa escolha, ou seja, eles não iriam aceitar facilmente, pensar algo novo para seu filho, sem dúvidas.

Nesta se, portanto, a necessidade de maiores cautelas ao se considerar a escolha de gênero para crianças, assim como novas meios para introduzir o estudo de gênero nas escolas.

- C1 Norma culta 200
- C2 Fidelidade ao tema 200
- C3 Argumentos e visão de mundo 200
- C4 Coerência e Coesão 200
- C5 Proposta de intervenções 200

PE: Produção escrita sobre crises no Brasil: MF

O Brasil que queremos

Em um país tão extenso como o Brasil onde cada região tem seu próprio interesse e a desigualdade dentro delas é algo absurdo, seria impossível criar um país onde todos fiquem satisfeitos, mas enfim todos querem que o ~~seu~~ novo país cresça.

Todos nós queremos um país onde a honra e a ética sejam respeitadas como merecem, um país onde os estados funcionem e cumpram com sua obrigação de assegurar o básico (saúde, segurança, educação), um país livre de precariedades onde a liberdade seja primordial.

Queremos um país sem "sangue-suga", onde cada um receba e pague pelo seu ato, um país onde as leis funcionem, onde "ordem e progresso" não seja uma frase qualquer na condição de ~~o~~ ~~que~~ ~~seja~~ ~~respeitada~~.

O que vemos no Brasil é um país rico, onde a má administração está destruindo gradativamente, um país acomodado onde preferem ser vítima do seu destino do que lutar para ser o senhor dele.

A mudança deve partir de nós mesmos, quando nós nos dermos conta que é a gente que controla o país aí sim o Brasil vai para frente, mas o que vemos é muita gente criticando do outro sem olhar para si, ~~muitos e alguns~~ ~~homens~~ ~~não~~ ~~enganam~~ ~~lesando~~ ~~tudo~~ ~~na~~ ~~bravidade~~. O país governado é reflexo do seu povo, temos um povo corrupto onde tenta buscar vantagem até na água em tubos, o que esperar do estado?

PE: Produção escrita sobre crises no Brasil: MT(folha 1)

Uma luta por mudança

Embora o Brasil tenha avançado na área social nos últimos anos, ainda persistem muitos problemas que afetam a vida dos brasileiros, como o: desemprego, violência, poluição, saúde pública sucateada, educação de má qualidade, a desigualdade social aborrecida, o déficit habitacional e vale ressaltar a corrupção, um crime que comprega em solo brasileiro. Todos esses problemas revoltam a população, a qual busca melhores condições de vida em uma luta incessante.

Desde o descobrimento do Brasil, o povo brasileiro é tido como um povo permissivo e fusteiro porém às vespas de sedior a copa do mundo, em 2014, no Brasil, a pátria do futebol resolveu sair da inércia e foi para os ruas em marcha, para reclamar de identidade brasileira, do discurso político para com a população, das mazelas sociais, da corrupção, das injustias, entre outros. Essa manifestação demonstra o quanto a sociedade brasileira estava fatigada com tal situação, milhões de dinheiro sendo investidos em estádios, enquanto faltavam hospitais, escolas e merodias para muitos brasileiros.

Vale ressaltar que a presença ativa da sociedade civil no espaço público não é algo novo no Brasil, recordando o movimento das Diretas Já, os movimentos sociais urbanos, nos anos 70, na luta contra a ditadura, no combate à corrupção e na luta pelo direito à saúde, à chechi, à merodia e ao transporte público. Todos estes movimentos contribuíram para avanços ocorridos no Brasil após a redemocratização, hoje reconhecidos internacionalmente: a criação de mecanismos de participação, de um lado, e, de outro, a redução da pobreza e, em menor escala, a diminuição da desigualdade.

Em suma, nota-se a necessidade de mudança no Brasil e a importância dos movimentos por parte da sociedade que sempre trazem algum resultado, portanto, é preciso a criação de políticas públicas que garantam consideração as réplicas feitas durante uma manifestação, assim como, palestras comunitárias mostrando a importância da participação social no futuro do país.

28

PE: Produção escrita sobre crises no Brasil: VS

Atualmente, vive-se uma crise econômica interna no Brasil, com a falta de planejamento no passado, o país hoje vive um alto índice de violência. Por conta da falta investimento na educação. Uma pesquisa recente da carta capital revela que cerca de 82 jovens morrem por dia. Os fatores que contribuem para esse alto índice, um deles é a falta de investimento na educação.

Esse fator gera fragilidade nas escolas Brasileiras, no plenário, que com isso leva os jovens viver na rua e cometer crimes violentos.

Diante do que foi apresentado podemos inferir que o Brasil que todos queremos é o que sobre tudo em educação.

PE: Produção escrita sobre violência: MF

FOLHA DE REDAÇÃO

Em branco Anulada Não atendimento ao tipo textual Cópia do texto motivador Fuga ao tema Texto insuficiente

1 O problema da violência é algo muito antigo, várias fatores
 2 influenciam para isso, dentre eles os mais importantes que
 3 são a desigualdade e falta de oportunidade, educação deficiente e
 4 a impunidade.

5 O problema da desigualdade nos faz pensar as causas de
 6 ela e um das principais motivos, é a falta de oportunidade
 7 em um país tão desigual como o Brasil, que é um dos motivos
 8 que mais leva pessoas para o crime, "o nós emergem entre nós".
 9 As políticas públicas falham, a insegurança e a necessidade, faz muito
 10 nem para o crime, e instabilidade em tráfico, drogas etc, e esse
 11 acontece geralmente só tem uma final.

12 A educação é o melhor caminho para acabar com diminuir
 13 a violência, o sistema preso e depravado do Brasil, muitas vezes
 14 influencia em ações por uma ação mais rápida e "barata", o crime
 15 Muitas vezes a dispersão de um indivíduo em vez a negligência
 16 de da sua família faz perpetua o crime, trazendo assim a
 17 vítimas e a de outros.

18 Outros fator que deve ser visto é a nova segurança
 19 pública, novo sistema penal de acordo a desejo, muitas vezes
 20 a certeza da impunidade levanta pessoas que aparentemente não
 21 precisam para o tráfico, drogas etc, isso pode ser visto em alguns
 22 reportagens do jornal veicula, pessoas que "assaltam" por "status".

23 Por ser um problema intrinsecamente social a sua solução
 24 está justamente nas políticas públicas, tendo programas sociais de
 25 qualidade, refletir uma melhoria em curto prazo, juntamente
 26 com maior rigor nas penas. A longo prazo é a educação mais
 27 efetiva para melhorar a educação pública, por que a escola
 28 precisa ser potencial, apenas assim teremos um país mais just
 29 to e conseqüentemente menos violento.

RESERVADO AO PROFESSOR

CORREÇÃO	NÍVEL POR COMPETÊNCIA						
	N0=0	N1=40	N2=80	N3=120	N4=160		N5=200
NORMA CULTA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
COMPREENSÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
ORGANIZAÇÃO DE ARGUMENTOS, CONHECIMENTO DO MUNDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO, COESÃO E COERÊNCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

PE: Produção escrita sobre violência: MT

FOLHA DE REDAÇÃO

Situções que impossibilitam a correção

Em branco
 Anulada
 Não atendimento ao tipo textual
 Cópia do texto motivador
 Fuga ao tema
 Texto insuficiente
 Texto insuficiente

1 A violência no Brasil é um fenômeno histórico, considerando a ex-

2 cruidade de negros e índios, a colonização mercantilista, o coronelismo, as oli-

3 gorquias, entre outros. O Brasil é considerado o 7º país mais violento do mundo

4 com estatísticas de homicídios semelhantes às nações em guerra. A população,

5 sofre com a falta de segurança, vivendo esmagado e com o risco de algo

6 ruim acontecer.

7 É constante a aparição nos meios midiáticos de casos envolvendo mal-

8 tar, estupro, crimes engangados e, de tanto ouvir e até presenciar alguns

9 casos como os já citados, a sociedade brasileira se adapta com a realidade

10 violenta; como resultado nota-se, que a população de maior poder aquisitivo se

11 isola em condomínios ou casas luxuosas, portadoras de alta segurança, enquan-

12 to a população mais carente continua com o risco de ser mais uma vítima da

13 violência.

14 Pode-se considerar, a desigualdade social ^{Dentre os motivos} como um dos muitos motivos que

15 contribuem para maior disseminação de violência em território brasileiro. O jovem

16 de família carente que não possui condições para frequentar uma institui-

17 ção de ensino qualificada, que enfrenta dificuldades diariamente, per-

18 cebe na vida do crime, uma forma de solução para os seus problemas,

19 por conseguinte, haverá o aumento da violência, quando cada vez mais ter-

20 mizerar e vítimas.

21 Em suma, nota-se a necessidade de maiores investimentos no setor

22 de segurança e educação do país, assim como, uma fiscalização nos áreas

23 periféricas com o objetivo de confirmar ou incentivar a presença do jovem

24 na escola, longe do crime. Uma distribuição de renda, geraria uma socie-

25 dade mais homogênea, onde todos poderiam usufruir dos mesmos con-

26 dições de vida.

27

28

29

RESERVADO AO PROFESSOR

CORREÇÃO	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					
	N0=0	N1=40	N2=80	N3=120	N4=160	N5=200
NORMA CULTA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
COMPREENSÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
ORGANIZAÇÃO DE ARGUMENTOS, CONHECIMENTO DO MUNDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO, COESÃO E COERÊNCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

ANEXO E - Atividades:

Projeto Descubra Vida em sua cidade: Relatório e entrevista
após visita ao Centro de Amor a Vida: JV (folha 1)

Por que falar sobre o Centro de Amor a Vida?

Quarenta segundos pode ser o tempo necessário para atravessar uma rua, responder uma mensagem no celular ou o tempo que leva para ocorrer um suicídio em algum lugar do mundo. O tema ainda incomoda, estarrece, gera dúvidas, mas é silenciado. Porém, se pararmos para pensar, já começa a ser cada vez mais comum constatar que à nossa volta algum conhecido ou até um familiar passa por um problema sério, seja de ordem financeira, comportamental ou amoroso, e a dor incommunicável leva-o ao seu autoextermínio. Antes mesmo de falar que em Alagoas há um número considerável de pessoas que morreram desta forma, é preciso dizer que há tratamento e instituições voltadas para prevenir o suicídio.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) já considera o suicídio como um grave problema de saúde pública que precisa ser tratado. Psicólogos e associações defendem a necessidade de se adotar ações mais frequentes de conscientização para que o tema seja desmistificado e mais pessoas possam ser ajudadas.

Nesse sentido que surgiu a oportunidade de falar sobre o Centro de Amor a Vida que há alguns anos funciona como refúgio para famílias e pessoas que buscam orientação psicológica após uma tentativa de suicídio e também por problemas com dependência química ou depressão. De forma voluntária, profissionais atuam no **Centro de Amor à Vida, o Cavida**, auxiliando pessoas a ver a vida e seus problemas por outras perspectivas.

Projeto Descubra Vida em sua cidade: Relatório e entrevista

após visita ao Centro de Amor a Vida: JV (folha 2)

CONHECENDO O CAVIDA

CAVIDA: uma ONG preocupada em salvar vidas

Localizado na residência de número 341 na Avenida Walter Ananias, no bairro de Jaraguá

Fundado no dia 2 de abril de 2012, o Centro de Amor a Vida (CAVIDA) desempenha um papel fundamental na comunidade. O objetivo principal da instituição, que é uma Organização Não Governamental (ONG), é atender pessoas vulneráveis emocionalmente que apresentem ansiedade, depressão, ou que estão pensando ou que tenham tentado o ato suicida. A instituição tem 14 (catorze) voluntários, dos quais 12 (doze) são psicólogos que trabalham todos os dias para atender adultos e crianças. A instituição já atendeu a mais de 5.500 pessoas.

A cada 40 segundos morre uma pessoa por este comportamento no mundo e a cada três segundos um indivíduo tenta pôr fim a própria vida, daí a importância que tem a instituição.

Em Alagoas, os índices de suicídio crescem assustadoramente. São vários os casos registrados pela imprensa, praticamente todos os meses. O que a maioria das pessoas não sabe, é que este comportamento pode ser evitado, basta ter um acompanhamento psicológico adequado.

A falta de informação e o preconceito ainda são os maiores obstáculos na luta pela prevenção do suicídio. Muitos acreditam que ao falar sobre o tema, estará dando idéia ou influenciando pessoas para o ato, o que não é verdade. Já é comprovado cientificamente que estas crenças são equivocadas.

Todo serviço do CAVIDA é mantido através de doações e por uma equipe de voluntários que oferecem atendimento gratuito, além de desenvolver, palestras, cursos e ações sociais.

UMA BREVE ENTREVISTA COM A VOLUNTÁRIA DO CAVIDA

É cobrado algo para se consultar?

R- No CAVIDA não precisa pagar para ser atendido, basta chegar no nosso horário de funcionamento ou ligar para marcar que teremos profissionais para atendê-lo.

O CAVIDA está ligado a alguma religião?

R- Não. Não temos vínculo religioso e estamos aberto ao apoio de líderes e praticantes de todas as religiões.

O governo mantém o CAVIDA?

R- Não. Somos uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, que no momento está se mantendo apenas por doações, pela venda de alguns produtos e pelo apoio de algumas empresas. Estamos em busca de parceiros que ajudem para nossa manutenção.

Quem pode ajudar o CAVIDA?

R- Qualquer pessoa ou empresa que deseja ajudar uma instituição que presta apoio psicológico para população gratuitamente, com o objetivo de prevenir o suicídio.

Por que o CAVIDA pede doações?

R- Como toda instituição, temos diversos gastos mensais, desde o aluguel do local, materiais de uso diário, entre outros.

Só pode ser atendido quem tentou suicídio?

R- Não. Atendemos ao público em geral, porém, no primeiro atendimento realizamos uma triagem para investigar a necessidade do atendimento psicológico e se a pessoa tem algumas características específicas que o projeto estabelece como prioridades de atendimento.

Projeto Descubra Vida em sua cidade: Relatório e entrevista: JV(folha 4)



Nesta ocasião visitamos a sede do CAVIDA para ficarmos mais a par da estruturação desta ONG.

Da esquerda para direita: [illegible names]

Observação: Não foi retirada fotografias dos pacientes em tratamento, com intuito de preservar a imagem de cada um deles.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

<http://projetocavida.blogspot.com.br/>

Atividade avaliativa sobre o livro paradidático: Uma garrafa no Mar de Gaza(folha 1): ET

**INSTITUTO FEDERAL DE
ALAGOAS – IFAL**

Disciplina: Língua Portuguesa
Prof: Denise Magalhães Dutra

Leia, reflita e responda com atenção:
Diálogo sobre o livro: “ Uma garrafa no
mar de Gaza” - Valerie Zenatti
Após a leitura do texto 1, responda as
questões 1- 2.

Texto 1

“O terrorista se explodiu dentro do café Hillel. Seis corpos foram encontrados. Foi um atentado médio, ou seja, vão falar dele por dois dias, e mais um pouco nos suplementos dos jornais do fim de semana. Houve um drama. Um drama dentro do drama. Uma jovem morreu, junto com o pai. Ela se casaria hoje. Foi morta algumas horas antes de vestir seu lindo vestido branco, algumas horas antes de o fotógrafo levar o jovem casal aos mais belos lugares de Jerusalém para tirar fotos como um príncipe e uma princesa que teriam muitos filhos. O noivo que não pôde se casar aparecia arrasado diante do caixão. Ele quis colocar a aliança no dedo da noiva, mas o rabino não deixou, disse que a lei religiosa proibia que se celebrasse a união com uma morta. Eu me pergunto se a lei religiosa dedicou algum capítulo à conduta que se deve manter em casos de desespero. Fecho os olhos para esquecer o rosto da jovem que nunca se casará. Ela tinha exatos vinte anos. Apenas três a mais do que eu. Como seria

minha vida se eu soubesse que só me restariam três anos de vida? Não tenho a menor ideia, com certeza essa é uma pergunta idiota e inútil, mas, mais do que isso, é uma pergunta na qual não consigo parar de pensar. Quando o medo volta, como nesses últimos dias, tenho a impressão de que todos esquecemos quem somos. Nos vemos como vítimas em potencial, como corpos que podem ficar ensanguentados e inertes só porque alguém escolheu explodir-se bem ao lado. Tenho vontade de saber quem eu sou, de que sou feita. Por que minha morte seria diferente de qual- quer outra? Se eu dissesse isso na frente de meus pais, ou de meus amigos, eles arregalariam os olhos e delicadamente diriam que estou precisando descansar. Deve ser por isso que decidi escrever: para não assustar os outros com o que tenho dentro da cabeça, e para que não decretem impulsivamente que fiquei louca.” (p. 12 – 13)

1) Os principais valores abordados no texto 1 estão vinculados:

- a) Ao conhecimento tecnológico devido às armas químicas que não deveriam ser utilizadas nessa guerra.
- b) Ao existencialismo e ao marxismo que marcam o contexto histórico cultural do Oriente médio.
- ~~c) Ao determinismo realista no qual tudo já está predestinado.~~
- d) À questão humana e existencialista que pode facilitar a conquista da paz.
- e) Somente às questões religiosas e culturais.

Atividade avaliativa sobre o livro paradidático: Uma garrafa no Mar de Gaza (folha 2): ET

2) No texto 1, o ato de escrever é mencionado como

- a) Um modo melhor de dialogar com todos sobre o sofrimento experimentado.
- *b) Uma forma de fuga da realidade e superação de conflitos interiores.
- c) Um desejo de sucesso e registro de informações sobre a guerra no Médio Oriente.
- d) Caminho para encontrar a solução para os conflitos gerados pela guerra.
- e) Uma possibilidade de divulgar o mal causado pela guerra.

3) No texto 2: *“Como seria minha vida se eu 1 soubesse que só me restariam três anos de vida? Não tenho a menor ideia, com certeza essa é uma pergunta idiota e inútil, mas, mais do que isso, é uma pergunta na qual não consigo parar de pensar. Quando o medo volta, como nesses últimos dias, tenho a impressão de que todos esquecemos quem somos.”*

- a) A personagem sinaliza um certo otimismo diante do quadro de guerra, pois tudo para ela está em trevas.
- b) A personagem elimina todas as possibilidades de reconstrução de uma situação na qual tudo encontra-se destruído.
- (c) A personagem busca uma mudança, uma resposta para a dor causada pela guerra.
- *d) Através da consciência do seu estado emocional ela busca sair desse conflito psicológico em uma perspectiva individual.
- e) Esmagada pelo medo, ela não consegue refletir sobre o que está ocorrendo ao seu redor.

4) Assinale a alternativa correta:

O relacionamento de Naim e Tal se caracteriza:

- a) Por contínuos desentendimentos que levam os dois a uma ruptura na amizade que estavam construindo.
- b) Pelo interesse que possuem em unir suas famílias e consequentemente, as duas nações inimigas.
- c) Pela busca de um apoio ideológico e financeiro que possa mudar a situação deles e assim gerar nova compreensão da situação de guerra.
- *d) Embora com dificuldades de compreensão, no início dos emails, eles possuíam um desejo de amizade verdadeira e solidariedade diante dos sofrimentos causados pela guerra.
- e) Por sentimentos de rivalidade, de vingança, pois suas nações eram inimigas e isso gerava uma dificuldades na comunicação que estabeleciam nos e-mails.

5. Identifique, nesse romance, passagens que demonstram a existência do princípio da alteridade, que significa o valor do outro, isto é, como é vista a dignidade da pessoa humana nessa narrativa? Como o autor evidencia a preocupação com o outro? Justifique sua resposta.

6. Se você pudesse mudar o final desse Romance como ele seria?

7. O que você pode extrair desse Romance para o seu cotidiano, para a realidade de Alagoas, de Maceió?

Atividade avaliativa sobre o livro paradigmático: Uma garrafa no Mar de Gaza (folha 3): ET

Respostas.

⑤ Quando Willy e Paolo, amigos de Naim, o levam para jantar, durante a conversa, seus amigos falam sobre suas vidas, na Europa, Naim se emociona e desabafa com Willy e Paolo de um fato que nunca tinha feito antes, ele viu nos olhos dos amigos compreensão e sabia que não seria julgado por eles. Naim se sentiu feliz após a conversa. Naim se sentiu feliz.

A autora quis demonstrar que ~~em~~ vezes as pessoas não precisam de alguém que deite seus problemas de lado para ouvir e cuidar dos problemas dos outros, sem julgamentos e preconceitos.

⑥ Como Tal, Levine fala para o seu pai que se a guerra acabasse seria para os braços de Naim, então o final adequado, seria o fim da guerra e o encontro dos dois, podendo assim viver e amar até então proibido.

⑦ Que apesar das dificuldades encontradas no nosso cotidiano, como, por exemplo, tribos, estados, violência, infraestrutura precária etc, nós não podemos deixar os braços e nos tornarmos pessoas amargas que não pensam no próximo, pelo contrário, temos que ser solidários com a dor dos outros e nunca deixar de acreditar que podemos ter um futuro melhor mesmo que demore a se concretizar.