



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
Faculdade de Letras . FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística . PPGLL

**Identidades em constituição de alunos na Vila dos Pescadores de Jaraguá da
cidade de Maceió-AL**

DANIELLY VERÇOSA SILVA

Maceió-AL
2010



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ELLY VERÇOSA SILVA

**Identidades em constituição de alunos na Vila dos Pescadores de Jaraguá da
cidade de Maceió-AL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como um dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

Maceió-AL
2010

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Maria Auxiliadora G. da Cunha**

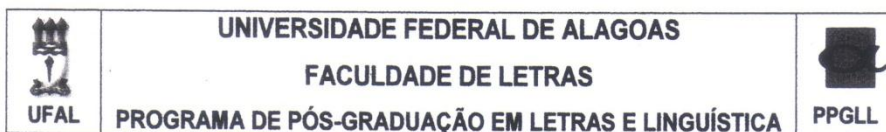
S586i Silva, Danielly Verçosa.
Identidades em constituição de alunos na Vila dos Pescadores de Jaraguá
da cidade de Maceió-AL / Danielly Verçosa Silva. - 2010.
103 f.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió,
2010.

Bibliografia: f 93-95.
Apêndices: f. 96-103.

1. Linguística aplicada. 2. Identidade. 3. Sujeito. 4. Atitudes responsivas ativas.
I. Título.

CDU: 801



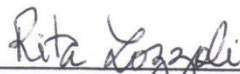
TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELLY VERÇOSA SILVA

Título do trabalho: "IDENTIDADES EM CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS NA VILA DOS PESCADORES DE JARAGUÁ DA CIDADE DE MACEIÓ-AL"

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

Orientadora:

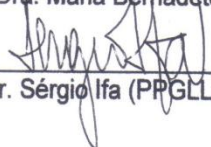


Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN)



Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

Maceió, 16 de novembro de 2010.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada mãe Marlene Verçosa, porque não poderia apenas agradecer tudo o que ela, sem medir esforços, fez e faz por mim.

GRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, a Deus pelas conquistas alcançadas, apesar das pedras no meio do caminho.

E agradeço aos meus familiares, em especial a meus pais, Marlene e Daniel, a minha querida irmã Darlly e a minha avó Rosa, por toda a força dada a mim em todos esses anos, pois apenas com as minhas forças não chegaria até aqui.

Agradeço também a minha orientadora-amiga Rita Zozzoli pela oportunidade de aprendizado, pela paciência com minhas dificuldades e por todo o companheirismo acerca de questões profissionais e pessoais.

Agradeço, ainda, ao Grupo Ensino e Aprendizagem de Línguas por estar em constante diálogo, o que, muitas vezes, ajudou-me a esclarecer questões consideradas complexas.

Não posso deixar de agradecer a minha amiga e companheira de pesquisa Rita Souto Maior pela disponibilidade para ouvir os amigos e pelas lições que, com ela, aprendi.

Agradecimento muito especial devo manifestar aos Thiagos de minha vida, ao inesquecível Thiago Pinheiro e a Thiago Almeida, minha linda.

Agradeço, ainda, à FAPEAL pelo apoio financeiro.

E agradeço aos meus amigos Antônio Lima, Cris Maretti, Jennifer, Kelly e Milene pelos ouvidos alugados.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada
sobre tudo.*

Raul Seixas



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido dentro de uma perspectiva de Linguística Aplicada, de acordo com a abordagem *interpretativista* (MOITA LOPES, 1996) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; CHIZZOTTI, 1995; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987), e com os princípios metodológicos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988). Investigamos o processo de constituição de identidades de alunos na comunidade de baixa renda da Vila dos Pescadores da cidade de Maceió-AL, no desenvolvimento de atividades executadas dentro e fora da sala de aula de Língua Portuguesa. Utilizamos, como referencial teórico, autores, como Bhabha (1998), Bakhtin (1998, 2003, 2004, s.d.), Hall (2000, 2003), Moita Lopes (2002, 2003, 2006), Zozzoli (1999, 2002), que tratam a questão das identidades e os temas que as envolvem, como relação entre sujeito e linguagem e outros. A partir da análise de alguns dados, foram constatados elementos que apontam para oscilação de possíveis identidades das três alunas analisadas como leitoras e produtoras de textos, como membros/não-membros da comunidade e, no caso de determinada aluna, os elementos também apontam para identidade de gênero. Relacionamos essas oscilações a indícios de *atitudes responsivas ativas* (BAKHTIN, 2003) em maior ou menor grau no decorrer do processo. Observamos, ainda, que essas identidades sofrem influência do contexto e dos sujeitos envolvidos, o que está intimamente relacionado às oscilações citadas.

Palavras-chave: identidades, sujeito, atitudes responsivas ativas.



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ABSTRACT

This study was conducted within a perspective of Applied Linguistics, in accordance with the "interpretive" (MOITA LOPES, 1996) ethnographic (ANDRÉ, 1995; CHIZZOTTI, 1995; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987) and methodological principles of action research (THIOLLENT, 1988). We investigated the process of forming identities of students in low-income community of Vila dos Pescadores in the city of Maceió-AL, the development of activities performed inside and outside the classroom Portuguese. We use as theoretical basis, authors such as Bhabha (1998), Bakhtin (1998, 2003, 2004, s.d.), Hall (2000, 2003), Moita Lopes (2002, 2003, 2006), Zozzoli (1999, 2002), which address the issue of identities and themes that involve them, as a relationship between subject and language, and others. From the analysis of some data elements were identified that point to possible fluctuation identities of three students analyzed as readers and producers of texts, as members / non-community members and in the case of a particular student, the evidence also points to gender identity. We relate these oscillations to evidence of "active responsive attitude" (Bakhtin, 2003) to a greater or lesser degree throughout the process. We also observed that these identities are influenced by the context and the individuals involved, which is closely related to the fluctuations mentioned.

Keywords: identities, the subject, attitudes active responsibility.



PDF Complete

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

FRAGMENTOS DE TEXTOS E TEXTOS

Notas de campo 1	55
Notas de campo 2	56
Notas de campo 3	59
Notas de campo 4	65
Notas de campo 5	75
Notas de campo 6	81
Fragmento de texto 1	58
Fragmento de texto 2	58
Fragmento de texto 3	66
Fragmento de texto 4	70
Fragmento de texto 5	71
Fragmento de texto 6	72
Fragmento de texto 7	72
Fragmento de texto 8	73
Fragmento de texto 9	78
Fragmento de texto 10	84
Texto 1	60
Texto 2	60
Texto 3	61
Texto 4	63
Texto 5	63
Texto 6	67



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	67
Texto 8	76
Texto 9	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Justificativa e relevância do estudo	12
Objetivos e questões norteadoras.....	15
Organização da dissertação.....	16
Capítulo 1 . PENSANDO IDENTIDADES	18
1.1. O ensino: tradição e demanda.....	19
1.2. Posições teóricas acerca da concepção de identidade	24
1.3. Sujeito uno no outro.....	32
1.4. Identidades, linguagem e atitudes responsivas ativas.....	36
Capítulo 2 . DESENVOLVENDO UMA PESQUISA-AÇÃO	41
2.1. Procedimentos de coleta e de análise	45
2.2. Descrição do contexto e dos sujeitos envolvidos	48
2.2.1. A comunidade	48
2.2.2. O curso.....	50
2.2.3. As professoras	52
2.2.4. Os alunos	52
Capítulo 3 . SER E/OU NÃO SER: EIS A OSCILAÇÃO	54
3.1. Regina e Mônica e a constituição de suas identidades	54
3.1.1. Identidades como leitoras e produtoras de textos	55
3.1.2. Identidades como membros/não-membros da comunidade.....	70
3.2. Andrea e indícios de suas identidades	74
3.2.1. Andrea e a constituição de uma identidade de gênero	74
3.2.2. Andrea e a constituição de sua identidade como membro/não-membro da comunidade	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	96
Apêndice 1 . Roteiro de entrevista semi-estrutura realizada com alunos.....	97



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

questionários de matrículas98

INTRODUÇÃO

*...] nossa esperança em um mundo realmente livre está no universo sombrio e triste das favelas+
Zizek, 2004.*

Justificativa e relevância do estudo

A fim de colaborar com as atuais discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas, relacionando-os com a formação do sujeito . aluno pertencente a um determinado grupo social . , desenvolvemos um estudo acerca da constituição de identidades de alunos na comunidade de baixa renda da Vila dos Pescadores de Jaraguá da cidade de Maceió-AL.

Com esse propósito, analisaremos o(s) possível(is) fator(es) que influencia(m) nesse processo, como também refletiremos a relação existente entre práticas executadas em sala de aula e a vida desses sujeitos fora dela, já que, através dessa relação ensino-aprendizagem-constituição do sujeito, podemos ter cidadãos capazes de agir no mundo através de suas ações (Zozzoli, 1999, p. 7). Assim, entendemos que esse estudo visa a colaborar na reflexão da sociedade atual, a fim de contribuir para a emancipação humana, com sujeitos *ativos+* (Bakhtin/Volochinov, 2004) que possam questionar e transformar a realidade em que vivem para que ela venha a ser mais justa, ou seja, com menos desigualdades sociais.

A partir de uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulada *Identidades de alunos como leitores e produtores de textos no Ensino Médio+¹*, desenvolvida em uma sala de aula de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública da cidade de Maceió-AL, observamos que discursos distintos da professora para com

¹ Financiada pelo PIBIC/UFAL no período de agosto de 2005 a julho de 2006. Esse trabalho estava inserido numa pesquisa desenvolvida pela Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, intitulada *Autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM (língua materna) e LE (língua estrangeira)+*, vinculado ao Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas, coordenado pela mesma professora.

no mau aluno e outro como bom aluno, mesmo os dois possuindo semelhantes habilidades e dificuldades com a língua portuguesa), são fatores de grande influência na constituição das identidades em questão e que essa relação professor-aluno é determinante no modo como os alunos aprendem a se constituir como sujeitos. Essa constatação nos alertou para a necessidade de um posicionamento crítico diante do que fazemos conosco e com os outros por meio do discurso, principalmente quando assumimos o papel de professor.

Ainda nesse trabalho de Iniciação Científica, foi possível observar a importância da instituição escola na constituição de identidades dos sujeitos, pois constatamos que os significados constituídos em sala de aula pareciam ter mais crédito social do que em outros contextos, por ser um espaço destinado ao ensino-aprendizagem. Dessa forma, observamos que o que aprendemos ou ensinamos numa instituição educacional, muitas vezes, possui mais relevância do que em outros contextos. A essa conclusão relacionamos a importância de interrogarmos a vida institucional, na qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, já que esse espaço possui grande crédito social. Dessa maneira, contribuímos na formação de cidadãos mais conscientes de seu papel de transformador da sociedade, muitas vezes, injusta, principalmente com os menos favorecidos financeiramente.

A partir dos resultados obtidos no estudo acima mencionado, fomos levados a nos questionar também sobre a influência que outro(s) contexto(s), além do espaço destinado ao ensino-aprendizagem, tem(têm) na constituição desses sujeitos.

Com base nesse questionamento, elaboramos o presente trabalho que está inserido num corpo maior de investigação, intitulado *A autonomia relativa na produção de textos em diferentes contextos de ensino*², que se configura como uma pesquisa-ação e visa a contribuir para o desenvolvimento de leitores e produtores ativos de textos orais e escritos em língua materna e em língua estrangeira.

Nosso estudo, então, insere-se no citado projeto que trabalha com comunidades de baixa renda da cidade de Maceió, pois nos interessamos em

² Um projeto financiado pelo CNPq, entre 2007 e 2009, vinculado ao Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas. Dentro do projeto *A autonomia relativa na produção de textos em diferentes contextos de ensino*, inserimo-nos no subprojeto *Ensino e aprendizagem de línguas em comunidades de baixa renda*, apoiado pela Faculdade de Letras, pela Casa de Cultura Britânica, pela Casa de Cultura Luso-Brasileira e, inicialmente, pelo Sebrae. Este trabalho é desenvolvido por alunos graduados, mestrandos, mestres e doutores em Letras da UFAL, coordenado pela Profa. Dra. Rita Zozzoli, com a coordenação pedagógica do Prof. Ilbert Cavalcanti, no que diz respeito à Língua Inglesa. O referido projeto articula pesquisa, extensão e formação docente.

tidades, com a finalidade de contribuir em suas formações como cidadãos ativos na sociedade. A respeito do tema abordado nesta dissertação, Moita Lopes (2006) aponta a importância dos estudos sobre identidades na atualidade, visto que os acontecimentos de nossa sociedade, como veremos a seguir, levam-nos a um repensar sobre a vida social. Assim, ele afirma que

Não surpreende, portanto, que [...] as questões identitárias estejam interessando a tantos pesquisadores exatamente quando se problematiza a importância do pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Assim, consideramos que a realidade em que vivemos deve ser interrogada, já que a marginalização de alguns sujeitos em favor do privilégio de outros gera problemas sociais de enormes proporções, como a violência, algo que vem desafiando o poder público e os cidadãos de uma maneira geral. Dessa forma, trabalhar a formação de sujeitos com identidades deslegitimadas pela sociedade, a fim de formarmos cidadãos que busquem uma vida social mais justa, possui grande relevância, senão na resolução, mas na melhoria de problemas sociais que tendem a se agravar, como a violência.

Dentro desse objetivo maior do projeto no qual estamos inseridos, que busca formar leitores e produtores ativos de textos, atentamos para uma reflexão específica acerca do processo de constituição de identidades de alunos, no desenvolvimento desses como sujeitos ativos (o que definirei mais adiante), como uma maneira de problematizar esse social na tentativa de transformá-lo, de fazer com que os sujeitos em questão possam apresentar uma postura ativa não só como leitores e produtores de textos, mas como leitores e produtores do mundo+ (FREIRE, 1988).

Sobre a perspectiva de mudança da realidade vivida e a escolha de trabalhar com comunidades de baixa renda, como a Vila dos Pescadores de Jaraguá, consideramos, junto com Zozzoli (1999, p. 8), que um maior desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever textos frequentemente relaciona-se aos privilégios também no plano social. Entendemos, assim, que trabalhar em uma pesquisa-ação que envolva comunidades de baixa renda é uma forma de contribuir com a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir de estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua materna, possibilitando a esses alunos uma maior participação no meio social em que vivem.

), tentamos apresentar um retorno à sociedade, o que consideramos ser um dos principais papéis dos estudos científicos na área da Linguística Aplicada.

Assim, no presente estudo, apresentaremos uma reflexão sobre o processo de constituição de identidades de alunos pertencentes a uma comunidade de baixa renda, apontando também para a relação de oscilações entre identidades do sujeito e indícios de *posturas responsivas ativas* (BAKHTIN, 2003), o que definiremos no capítulo posterior, entre outras relações. Faremos isso através de análises de ações desenvolvidas pelos sujeitos em questão, no plano linguístico-discursivo, por meio de atividades executadas dentro e fora da sala de aula, à procura de indícios de identidades em constituição dos sujeitos analisados.

A seguir, apresentaremos os objetivos e as questões norteadoras do presente estudo para uma maior explicitação do foco dado ao fenômeno em questão neste trabalho.

Objetivos e questões norteadoras da pesquisa

Objetivo geral

Analisar o processo e a constituição de identidades de alunos, a partir de ações desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa em uma comunidade de baixa renda.

Objetivos específicos

- Compreender, através das práticas linguístico-discursivas, como se constituem as possíveis identidades dos alunos;
- Observar e analisar, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, possíveis mudanças, nas práticas linguístico-discursivas dos sujeitos em questão;
- Analisar, nas práticas linguístico-discursivas, interligações entre fenômenos da sala de aula e fenômenos existentes na comunidade;

Os fatores que interferiram na constituição das identidades desses alunos.

Questões norteadoras da pesquisa

Por este estudo utilizar-se da abordagem *interpretativista* (MOITA LOPES, 1996), não apresentaremos hipóteses a serem testadas e sim questões norteadoras, que irão orientar o trabalho, pois o problema se definirá no contexto no qual o fenômeno a ser analisado está inserido.

As perguntas de pesquisa são as seguintes:

1. Como o aluno apresenta indícios de sua(s) identidades(s)?
2. Como o trabalho executado em sala influencia na constituição da(s) identidade(s) desse aluno?
3. Que fatores interferem nesse processo de constituição dessa(s) identidade(s) e de que natureza são?

Agora, para finalizar a parte introdutória deste estudo, mostraremos como o trabalho encontra-se organizado, ou seja, as partes que o compõem.

Organização da dissertação

Desenvolvemos o presente estudo em três capítulos que se completam da seguinte forma: uma fundamentação teórica, denominada *Pensando identidades*; uma metodologia, *Desenvolvendo uma pesquisa-ação* e um último capítulo de análise dos dados, chamado *Ser e/ou não ser: eis a oscilação*.

O primeiro capítulo apresenta o arcabouço teórico utilizado para fundamentar os dados analisados, dividido em subtópicos relacionados à temática da identidade, enumerados a seguir: o ensino: tradição e demanda; posições teóricas acerca da concepção de identidade; sujeito uno no outro; linguagem e atitudes responsivas ativas. Apresentamos, então, teóricos como Bhabha (1998), Bakhtin (1998; 2003; s.d.), Bakhtin/Volochinov (2004), Hall (2000; 2003), Moita Lopes (1999; 2002), que tratam as questões da identidade e da linguagem numa relação constitutiva, na qual

imagem e através dela e do outro com que o sujeito se envolve no discurso.

O capítulo segundo apresenta e discute todos os pressupostos metodológicos usados por nós no desenvolvimento de tal estudo, além de descrições dos sujeitos e contextos envolvidos na investigação. Desenvolvendo uma pesquisa-ação, com base em autores como André (1995), Lüdke e André (1986), Chizzotti (1995), Thiollent (1992) e Triviños (1987), fala das características específicas de nosso trabalho, um estudo interpretativista de cunho etnográfico, articulando-se com os parâmetros da pesquisa-ação, na qual o contexto que envolve o fenômeno é indispensável aos significados revelados por ele.

No último capítulo, encontra-se a análise de dados que, por sua vez, expõe o material selecionado de três alunas da comunidade observada. O critério básico para a escolha desse percurso, desses itens temáticos e desses dados é sua relação com os objetivos e perguntas de pesquisa já expostos anteriormente. Explicando melhor, estudamos a constituição de identidades de duas alunas como leitoras e produtoras de textos; de três alunas como membros/não-membros da comunidade da Vila dos Pescadores; e de uma aluna quanto ao gênero. Esses sujeitos, então, mostram oscilações na constituição de suas identidades nos dados obtidos, assim como no grau de atitudes ativas. Além disso, destaca-se o fenômeno de (des)legitimação das identidades das alunas analisadas como moradoras da comunidade em questão. Isso pôde ser observado dentro e fora da sala de aula, através de textos escritos, atividades propostas e entrevistas.

1. PENSANDO IDENTIDADES

Quem uma pessoa é, é sempre uma pergunta aberta com uma resposta mutável dependendo das posições disponíveis a elas dentro de suas práticas discursivas e das práticas discursivas dos outros+ Davies e Harré, 1990.

Este capítulo trata especificamente dos pressupostos teóricos que fundamentam o presente estudo, assim, apresentamos noções de identidades, conceitos e temas ligados a essas noções, baseados em alguns autores, como Bhabha (1998), Bakhtin (1998, 2003, 2004, s.d.), Hall (2000, 2003), Moita Lopes (2002, 2003, 2006) e Zozzoli (1999, 2002), que dão fundamentação ao nosso arcabouço teórico. Apresentamos principalmente o que entendemos por identidades, linguagem, sujeito e temáticas que os envolvem, como discurso, ensino e *atitudes responsivas ativas+*(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2003).

Desenvolvemos o presente estudo dentro da perspectiva da Linguística Aplicada (LA), pois ela considera a linguagem como processo dentro do contexto social em que ocorre, configurando-se, portanto, como *uma área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática+* (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 16).

A LA é considerada, ainda, como uma área *indisciplinar*³ (MOITA LOPES, 2006), pois não delimita o fenômeno estudado a um único aspecto ou uma única visão teórica, mas recorre a uma ou mais teorias afins que consideram o fenômeno linguístico estudado, e não o contrário. Dessa forma, as questões com o uso da

³ A área da Linguística Aplicada, por sua relação com várias disciplinas, já foi e ainda é denominada como multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e, mais recentemente, *Indisciplinar*. Optamos, então, pela última, já que, ao nosso ver, representa melhor a área e sua necessidade de ultrapassar o estritamente linguístico.

as teorias e as disciplinas que, articuladas, podem ajudar no estudo do fenômeno abordado.

Pela necessidade que a LA tem de ultrapassar o estritamente linguístico, para explicar o fenômeno abordado, e por ser esse fenômeno o verdadeiro foco do trabalho, consideramos que essa é a área de estudos adequada para responder a nossos questionamentos.

No próximo tópico, abordaremos a questão do papel do ensino na formação do sujeito e de suas identidades, já que nossa pesquisa-ação acontece dentro e fora de uma sala de aula. Assim, a tentativa de contribuir para o social ocorre, principalmente, através do ensino de língua materna, no caso de nosso estudo.

1.1. O ensino: tradição e demanda

Os problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem têm gerado diversas discussões principalmente no âmbito acadêmico, por ser a universidade considerada a principal instituição responsável para o desenvolvimento de pesquisas que possam esclarecer ou melhorar os problemas educacionais. Conforme dito na parte introdutória deste estudo, entendemos que os espaços ou instituições destinados à educação (escolas, universidades, etc.), por serem reservados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, muitas vezes, têm mais credibilidade social do que outros locais e instituições, pois é na escola que levamos+ aprender e ensinar, construir conhecimentos, dessa forma, o que se aprende nessa instituição tem grande valor na sociedade. Segundo Moita Lopes (1995b apud MOITA LOPES 2002, p. 38), *as* escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção do conhecimento/aprendizagem+. Consideramos, ainda, que a universidade, instituição que mais desenvolve pesquisas, é a grande responsável pelas discussões de problemas sociais e pela constituição de conhecimentos acerca deles.

Pesquisas realizadas, como as de Cavalcante (1998), de Soares (2000) e de Kleiman (2001), apontam que os problemas detectados estão, muitas vezes, relacionados a investimentos ou a falta deles na educação, especificamente na formação de profissionais. Conforme Cavalcante (1998, p. 64), em seu estudo sobre

os fatores que motivaram e alimentaram a crise no sistema educacional brasileiro foram

a ausência de vontade política de nossos governantes no sentido de resolver ou minimizar o estado de indigência em que se encontra a educação no país; a crescente desvalorização da profissão de professor, que hoje se caracteriza, em todos os níveis, pelo aviltamento salarial, pela fragilidade de formação desse profissional, pela precariedade das condições de trabalho.

Ainda segundo a autora, diante de tudo isso, uma das alternativas encontradas por alguns professores é a reprodução de antigas práticas ou o apego ao livro didático. A partir dessa constatação, Cavalcante (1998) analisou um guia de livros didáticos do MEC e observou até que ponto o livro didático influencia as práticas pedagógicas dos professores. Assim, a autora notou que a metodologia e as concepções de língua/linguagem do professor decidem como o livro didático será utilizado em sala de aula, alertando, dessa forma, para o mito de que a substituição de livros didáticos resolveria a crise na educação. Percebemos, a partir do estudo de Cavalcante (1998) que, dentre outras coisas, o investimento na formação do professor contribui para a mudança nas concepções e metodologias adotadas atualmente em algumas salas de aula e, conseqüentemente, para transformações na qualidade do ensino.

Pensando sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente, Geraldi (1995), Soares (2000) e Kleiman (2001) fazem um levantamento histórico sobre a implantação da disciplina nos currículos escolares, assim como sobre a formação do professor dessa disciplina. Segundo esses autores, as frequentes críticas ao ensino de língua materna baseiam-se, principalmente, no caráter tradicional do ensino da gramática como um conjunto de regras e no despreparo de profissionais que atuam no ensino de Língua Portuguesa.

Através desse levantamento histórico apresentados nos estudos de Geraldi (1995), de Soares (2000) e de Kleiman (2001), percebemos que o atual ensino da gramática deve-se à herança do ensino do tradicional e normativo do Latim, uma língua aprendida pela elite (estudantes que frequentavam a escola na época). Então, com a implantação da disciplina Língua Portuguesa nos currículos escolares, conservou-se a abordagem do ensino do Latim, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, da retórica e da poética, sem considerar as mudanças ocorridas (língua, estudantes, profissionais, condições de trabalho etc.) até o fim do século XIX.

os professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, isso se deve, segundo os autores citados anteriormente, à democratização do ensino que levou um enorme número de alunos das camadas populares às salas de aula, exigindo a formação rápida de muitos profissionais, que pudessem atuar nessa área. A multiplicação de alunos e a necessidade de recrutamento menos seletivo dos professores resultou na redução salarial e nas precárias condições de trabalho. Tem que ser observado também que esse falso acesso só diz respeito ao espaço escolar. Os alunos, de um modo geral, chegam com carências específicas das classes menos favorecidas e não têm acesso ao conhecimento letrado culturalmente dominante, ao que é efetivamente cobrado nas escolas.

Geraldi (1995), por sua vez, critica acentuadamente o ensino da língua baseado nas regras da Gramática Tradicional, ou seja, com base em classificações, em definições e na memorização delas. Esse autor defende que essa abordagem de ensino age negativamente sobre o aluno, despertando um antagonismo com relação ao estudo linguístico, além de não produzir conhecimento. Então, esse estudioso defende que uma alternativa para o processo de ensino-aprendizagem está na relação do professor com o aluno. De acordo com essa proposta, o ensino da língua materna parte da reflexão sobre o fato de que o aluno já é usuário desse idioma para que, então, ele possa desenvolver as habilidades do uso dessa língua em oposição ao mero reconhecimento do sistema linguístico. Porém, o que vemos, muitas vezes, na realidade de ensino de Língua Portuguesa, é o ensino de regras gramaticais, segundo a Gramática Normativa.

A esse respeito, Almeida Filho (2007), ao discutir o papel da Linguística Aplicada no ensino e na comunicação, também apresenta uma crítica ao gramaticalismo normativo, afirmando que esse tem sido o fim de todo o ensino nas escolas (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 21). O autor aponta, ainda, que a mudança no cenário escolar será possível por meio do olhar crítico dos profissionais da área, em conjunto com as pesquisas desenvolvidas na universidade. Notamos, nas discussões do autor, que a universidade é considerada como uma das principais instituições responsáveis por pensar sobre problemas no ensino e por produzir conhecimentos acerca deles (como falamos no início da discussão sobre o ensino no primeiro parágrafo).

través da reflexão sobre a língua no lugar da memorização de regras gramaticais é, ao nosso ver, não apenas uma alternativa, mas a melhor alternativa para a formação de leitores e produtores de textos a fim de que eles possam realmente saber sobre a língua e sobre como utilizá-la nos diversos contextos sociais em que o sujeito se envolve. Ao mesmo tempo, podemos considerar que a escolha temática é extremamente relevante, pois a criticidade se constrói não só falando sobre a língua, mas sim tratando de temas que os atingem, interessam, ou seja, que fazem parte do cotidiano desses sujeitos.

Conforme Zozzoli (1999), essa reflexão deve ser desenvolvida a partir de textos produzidos pelos próprios alunos assim como de diferentes gêneros discursivos para que os sujeitos em formação possam pensar sobre a língua, sobre as adequações e inadequações através do próprio uso, com base no contexto que permeia essa produção. Assim, o aluno aprenderá sobre a língua não com base na gramática normativa, mas em sua própria gramática desenvolvida através da reflexão acerca dos textos, o que não descarta o uso da gramática normativa como fonte de consulta.

Percebemos que a dificuldade de mudança de um ensino normativo para um ensino reflexivo são várias, internas e externas ao processo de ensino-aprendizagem. Podemos destacar, entre os comuns fatores que provocam essas dificuldades, o privilégio do ensino tradicional. Esse privilégio e a influência dele podem ser observados quando o professor apresenta uma prática diferenciada da tradicional, desenvolvendo reflexões sobre a língua e convidando o aluno a sair da posição de ouvinte para a de participante daquela reflexão. Nessa situação, pesquisas, como a de Zozzoli (1999), demonstram que há contestações da seriedade e da validade desse ensino por parte dos alunos, como cobranças de terminologias e de definições.

Pudemos também constatar o privilégio do ensino tradicional em uma outra pesquisa-ação desenvolvida por Zozzoli em 2005, da qual participávamos como sujeito de um estudo o qual tratava da relação entre oralidade e escrita numa sala de aula de estudantes iniciais da Língua Francesa. Nessa situação, houve os mesmos questionamentos quanto à validade do trabalho desenvolvido, um dos sujeitos (aluna) chegou a declarar que a aula era um laboratório, ou seja, a metodologia de ensino utilizada (a partir da reflexão de textos) poderia não apresentar resultados como o ensino tradicional.

prática escolar, o privilégio do ensino tradicional também é acentuado, sendo, muitas vezes, cobrado o uso do gramaticalismo normativo pelos alunos e pelos pais, o que influencia a escola a cobrar de seus professores. Porém, consideramos que essas situações de cobrança não devem determinar a continuação das antigas práticas no ensino. Além disso, não é nos conformando com os padrões tradicionais que conseguiremos transformações sociais relevantes. Para essa mudança diante do tradicional, o professor possui uma relativa autonomia (Zozzoli, 2002). Nessa perspectiva, ele é um ponto de relação entre o sujeito autônomo e o assujeitado, podendo ser mais ou menos autônomo, assim como mais ou menos determinado pelo social. Com essa relativa autonomia inerente ao sujeito, o professor pode burlar essa determinação social, através da inclusão de atividades que possam proporcionar, aos poucos, a reflexão desejada.

Um outro fator que notamos ser um grande problema para essa mudança de abordagem do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com um curto estudo⁴ desenvolvido por nós, ainda na graduação, a respeito das dificuldades no ensino-aprendizagem de língua materna, é o despreparo em aspectos linguístico e pedagógico dos profissionais que atuam na área por razões tanto individuais quanto sociais.

No referido estudo, ao observarmos trechos de textos produzidos por alunos concluintes do curso de Letras, identificamos problemas na escrita, principalmente no que se refere à coesão e à coerência. Alguns textos foram constituídos, pelo o que se pôde observar, de frases soltas que não tinham a devida ligação com as anteriores ou as posteriores, prejudicando, em alguns momentos, a compreensão do texto. Constatamos, dessa forma, que alguns desses profissionais, mesmo formados para atuarem na área, não possuem as devidas habilidades linguísticas que deveriam apresentar. Assim, pelo o que se pode notar, não estão totalmente aptos a levarem seus alunos a um exercício de reflexão sobre essa língua, o que leva esses professores a apoiarem-se no livro didático e no ensino das regras gramaticais tão presentes nas salas de aula.

Toda essa preocupação com o ensino proporcionado pela escola e com a formação do sujeito está relacionada ao processo de constituição de sua identidade como leitor e produtor de textos, como cidadão etc., pois as identidades são

⁴ VERÇOSA, Danielly. *Dificuldades no ensino-aprendizagem de língua materna*. Maceió: Mimeo, 2007.

que o sujeito se envolve, o que será discutido posteriormente. Nessas práticas discursivas do dia-a-dia em que as pessoas constituem suas identidades, o discurso escolar apresenta um grande crédito para a constituição dessa identidade, pois a escola, segundo o senso comum, é a responsável por ensinar e ao sujeito resta a responsabilidade de aprender de acordo com o que foi lhe ensinado, o que dá mais credibilidade às ações desenvolvidas na escola, como já foi observado por Moita Lopes (1995b apud Moita Lopes, 2002, p.38). Dessa maneira, a formação dos profissionais da educação e o desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula influenciam diretamente a constituição das identidades do sujeito.

A identidade, nessa perspectiva, está diretamente relacionada à linguagem e ao discurso, pois a constituição da identidade do sujeito desenvolve-se através da linguagem nas práticas discursivas com o outro, conforme explicitaremos posteriormente. Não podemos, porém, desconsiderar fatores extralinguísticos, pois o contexto de produção é indispensável para a compreensão aprofundada do fenômeno linguístico.

Um dos principais conceitos que consideramos neste estudo é o de identidades. Consideramos que as identidades são constituídas socialmente e, a partir dessa perspectiva, baseamo-nos na linha defendida por Moita Lopes e Hall. Para um melhor entendimento acerca das questões de identidades, mostraremos, a seguir, algumas concepções de identidade e de sujeito surgidas ao longo do tempo para posteriormente apresentarmos nossos posicionamentos sobre o assunto, baseados em autores como Bakhtin (2004, s.d.) e Zozzoli (2002) que trabalham com o tema.

1.2. Posições teóricas acerca da concepção de identidade

Apresentamos, a seguir, a definição da noção de identidade e de sujeito com a qual trabalhamos. Para isso, retomamos algumas definições desses conceitos ao longo da história.

Segundo Hall (2000, p. 7-10), entre os povos antigos, o sujeito era considerado como parte de seu grupo (Estado, família etc.) e pouca importância era dada unicamente ao sujeito, mas sim ao grupo como um todo. A noção de sujeito

modernidade, no século XVI, com a Reforma Protestante, em que o sujeito, unificado a imagem e semelhança de Deus, podia, individualmente, relacionar-se com Deus sem intermédio de religiosos.

Após a Reforma Protestante, no século XVII, surgem as ideias iluministas e, com elas, uma concepção de sujeito originada pela citada reforma religiosa. O Iluminismo, então, define o sujeito como indivíduo, unificado, individualista, contínuo e idêntico ao longo de sua existência. A identidade desse sujeito, portanto, se configura como o centro essencial do eu. Sujeito e identidade são basicamente individualistas e descritos como masculinos (HALL, 2000, p. 10-11), apresentando características tais como imponência, poder, normalidade, capacidade, como observamos nas obras de arte do período. O sujeito era visto, ainda, como culto, o senhor.

A essa concepção de individualidade do sujeito aproximamos a noção apresentada pelo subjetivismo idealista (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), pois o sujeito que se depreende dessa corrente filosófica é considerado apenas como subjetivista, individualista, relacionado à noção de língua apresentada por determinados estudos linguísticos, vista apenas como ato individual de fala.

Já a outra corrente filosófica definida por Bakhtin/Volochinov (2004) como objetivismo abstrato, apresenta o sujeito como assujeitado ao sistema linguístico, contrapondo-se à visão anterior. Nessa perspectiva, o sujeito é subordinado à estrutura, de acordo com o ponto de vista de uma parcela de marxistas, que defende a ideia de um sujeito totalmente determinado pelo social.

Hall (2000, p. 11-12), por sua vez, apresenta um outro sujeito, o sociológico, que surgiu contrariamente ao sujeito do Iluminismo e que necessita se relacionar com as outras pessoas, uma concepção de identidade formada pela interação com outros sujeitos e com a cultura na qual eles estão inseridos, através de uma estabilização tanto dos sujeitos quanto dos mundos culturais que eles habitam. Dessa forma, a identidade está baseada na consciência de que o sujeito não é autônomo, mas formado na interação entre o eu e a sociedade.

Após o sociológico, o sujeito passou a ser designado como pós-moderno. Esse sujeito, segundo Hall (2000, p. 13), assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dessa forma, a identidade representada pela unidade e apresentada pelo sujeito sociológico é uma fantasia, segundo a concepção de sujeito pós-moderno.

Na apresentação, algumas concepções de sujeito e de identidade consideradas ao longo do tempo, de acordo com determinadas correntes teóricas. Defendemos, porém, com Bakhtin (2004), uma posição de um sujeito que parte do coletivo, mas é uno, pois é único, existe enquanto sujeito, não é só coletivo, tampouco individualista, sendo constituído através da relação com o outro por meio do discurso, um sujeito *único e real* (BAKHTIN, s.d. p. 8, 9), relacionado à historicidade viva e, por isso, inacabado e em transformação. O sujeito, portanto, assim como o discurso, é dialógico. Explicitaremos essa noção mais adiante.

Nessa mesma perspectiva, Zozzoli (2002) apresenta o sujeito como *relativamente autônomo*, porque ele sofre influência do contexto, mas não é consequência dele, ou seja, o sujeito possui uma relativa autonomia diante das possibilidades que o contexto lhe apresenta. Assim, consideramos aqui que o sujeito é sempre a relação de experiências sociais e individuais, ele não é causa nem consequência do contexto, mas um ponto de relação entre o individual (autonomia) e o social (assujeitamento).

Após essa apresentação mostraremos alguns posicionamentos acerca da questão da identidade baseada em autores que estudam a temática atualmente.

Para Moita Lopes, o discurso sempre é apresentado como espaço de constituição de identidades, porque a identidade de um sujeito é definida como *aquilo que a pessoa é [...] exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula e [...] a constroem* (MOITA LOPES, 2003, p. 20). Assim, entendemos que a identidade é algo constituído socialmente nos discursos, que, por sua vez, realizam-se via linguagem.

O discurso, como as identidades, também apresenta uma natureza social, nesse sentido, Moita Lopes (2002, p. 30) considera

uma visão do discurso como uma forma de co-participação social. Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares.

O discurso, assim, é percebido como uma prática constituída pela presença do outro, que influencia nessa constituição ao mesmo tempo que é influenciado por essa prática. Dessa forma, identidade e linguagem estão intimamente imbricadas não havendo uma sem a outra. Além disso, elas sofrem, em sua constituição, grande influência do contexto.

mente usado nas pesquisas interpretativistas, possibilita muitas interpretações, por isso apontaremos a concepção com a qual trabalhamos. Consideramos que é um pouco difícil definir o termo em questão por seu significado amplo, porém concordamos com a noção de Bakhtin (2004, p. 112) que a apresenta como *um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica*. Dessa forma, o contexto tem uma natureza social de grande relevância para o entendimento do fenômeno estudado, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 294), a palavra é expressiva, mas essa expressão não é inerente a ela, mas ao contato dela com o contexto que a circunda. Assim, observamos que o significado do fenômeno linguístico, no caso de nosso estudo, constitui-se dentro de um contexto que o influencia diretamente.

Moita Lopes (2003, p. 44), por sua vez, evidencia a importância do contexto sócio-histórico e da presença do outro para a constituição do significado nos estudos sobre identidades. Nesse aspecto, vemos uma aproximação dialógica com Bakhtin (1998, 2003) e Bakhtin/Volochínov (2004). Para Moita Lopes, a diferença não está apenas em nosso exterior, mas pode constituir formas de identificações em nós mesmos, ou melhor, as identidades devem ser consideradas *como feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos* (MOITA LOPES, 2003, p. 28). Dessa forma, entendemos a necessidade de se estudar a questão identitária, relacionando-a às diferenças exteriores e interiores ao sujeito, pois elas o constituem.

Segundo Hall, a identidade nunca é algo acabado, pois é um processo contínuo. Ela vai se formando e transformando ao longo do tempo no interior das representações sociais (HALL, 2000, p. 38 e 48), ou seja, no interior do discurso, no qual o contexto é coordenada básica. Dessa forma, não acreditamos em identidades fixas, mas sim, como defendem Hall (2000, 2003), Moita Lopes (2002, 2003), entre outros autores que trabalham com a questão abordada, em identidades oscilantes, vistas dentro de um processo contínuo. Assim, utilizamos o termo *identidades oscilantes* ou *oscilação de identidades* para nos referir às variações identitárias apresentadas pelo sujeito.

A respeito desse processo de oscilação das identidades, Hall (2003, p. 43) afirma que *As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera*, ou seja, o que antes era definido como algo homogêneo e fixo, agora apresenta diferenças significativas,

ações de identidades de sujeito para sujeito ou em um mesmo sujeito, de acordo com o momento, com o outro, com o contexto etc.

Hall (2003, p. 81) também considera que as identidades são processos historicamente produzidos a partir da relação com outras identidades e que os elementos de uma identidade são definidos em relação aos que não são, ou seja, aos pontos que se diferem deles. Dessa forma, o outro apresenta um grande papel constitutivo, uma posição marcada de forma diferencial dentro de uma cadeia discursiva+ (Hall, 2003, p. 109). Assim, entendemos que existe uma diferença marcada e constitutiva entre o eu e o outro, pois cada um apresenta diferenças em maior ou menor grau em relação ao outro e esse diferencial do outro constitui o próprio eu, o que mais uma vez aponta para uma possível articulação com a visão dialógica.

Nessa perspectiva, notamos que o eu se constitui a partir do que apresenta como diferente do outro e vice-versa. Então, a visão de diferença do outro em relação ao eu constitui o eu assim como o próprio outro. A respeito dessa questão da diferença entre o eu e o outro, Bakhtin (2003, p. 21) afirma que

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e formar uma só pessoa.

Percebemos, com o exemplo utilizado pelo autor, que a diferença de horizontes+ mencionada é essencial para delimitar quem é um e quem é outro, sendo essa diferença constitutiva do próprio eu e do outro, senão não se constituiriam como duas pessoas e sim como uma só. Além disso, observamos que ela apresenta grau variável.

Para explicitar o caráter constitutivo da diferença, Bakhtin (2003, p. 22-23) explica, ainda que

O excedente de minha vida em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar em que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se.

O filósofo da linguagem, ainda, conclui que essas ações podem ser variáveis, pois são diversos os momentos e situações que o eu e o outro se encontram. Notamos, com isso, que a compreensão responsiva ativa+ (Bakhtin, 2003) em relação ao outro possibilita atitudes responsivas ativas+ (Bakhtin, 2003) para com

maneiras de comportar-se, recusa de diálogo etc. E essas ações que, por sua vez, apenas podem ser exercidas pelo eu, de acordo com sua compreensão ativa e com sua visão, completa o outro, pois influencia suas atitudes e sua constituição de identidades por meio da ação, da visão do outro.

Observamos, então, que tanto Bakhtin (2003) quanto os estudiosos da temática da identidade atualmente, apresentam um ponto muito comum no que se refere à constituição do processo de identificação através da diferença e da alteridade. Porém, percebemos que é conveniente, para as instâncias de poder que atuam na sociedade, anular essas diferenças em favor do desenvolvimento de sujeitos *iguais*, formados através da *aprendizagem* por meio da dublagem para que não venham questionar o sistema em que se encontram. No entanto, mesmo no ensino formal, podemos incentivar essa diferença, pois a aprendizagem só acontece quando o sujeito burla esse sistema da dublagem, mesmo teoricamente fazendo parte dele, o que é a tentativa do nosso grupo de estudos ao desenvolver projetos que visam formar leitores e produtores de textos.

Retomando a discussão para o ensino de Língua Portuguesa, calcado no ensino de normas gramaticais, observamos que há um deslocamento do objetivo do ensino dessa língua que, por sua vez, serve a esses poderes, pois, se a maior parcela da sociedade se constituísse como sujeitos críticos e ativos no meio em que vivem, a realidade seria modificada através da atuação desses possíveis cidadãos, o que desfavoreceria aos poderes mencionados. Assim, percebemos a necessidade de formarmos sujeitos ativos, críticos, diferentes, questionadores, através da relação com o outro, com outros discursos, com outros lugares.

Rajagopalan também defende a perspectiva da constituição identitária pela diferença, quando diz que *A única forma de definir uma identidade é em oposição às outras identidades em jogo* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). Ele exemplifica essa ideia usando as cores, assim, *algo pode ser considerado amarelo apenas na medida em que não pode ser considerado também azul* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 72). Dessa forma, entendemos que uma pessoa se identifica enquanto tal porque se difere da outra, semelhantemente aos fonemas: /p/ constitui-se como tal em oposição a /b/, a /t/ e assim sucessivamente.

spectiva, a globalização⁵, por sua vez, pode criar uma noção de neo-imperialismo, uma subordinação de nações e regiões mais pobres pelas ricas, assim como uma homogeneização cultural e da vida cotidiana, uma espécie de padronização (KELLNER, 2004, p. 196-197). Isso resulta numa concepção de identidades ~~que~~ quais+ representadas por uma ideia de conjunto de elementos permanentes, mas não há como manter as identidades permanentes e homogêneas, o que pode haver é uma falsa ideia disso, provocada principalmente pelo fenômeno da globalização.

Ainda segundo Kellner (2004, p. 197), esse fenômeno também pode provocar uma espécie de resistência a essa mesmice cultural, a partir da ênfase em traços locais, o que influencia na constituição de identidades diferentes e híbridas (uma síntese entre global e local).

No item 1.3., falaremos um pouco mais a respeito da homogeneização relacionando-a à noção de estereótipos discutida por Bhabha (1998). Aqui abordaremos, ainda, a questão da constituição de identidades, a partir da ideia de legitimidade e não legitimidade da linguagem e da constituição identitária dos sujeitos da comunidade observada.

Notamos que há, no processo de constituição de identidades, algo muito relacionado ao reconhecimento do que é considerado legítimo ou não em uma língua e na própria identificação dos sujeitos dentro ou fora dessa legitimidade. E tudo isso ocorre na e pela linguagem, pois, vemos que ela não é utilizada apenas para troca de informações (GNERRE, 1998, p. 5), muito pelo contrário, ela é um espaço de constituição identitária, dentre outros processos sociais.

Consideramos aqui, com Signorini (2006), que a noção de legitimidade da linguagem está ligada principalmente a fatores socioculturais e políticos, o que divide os sujeitos hierarquicamente. Dessa forma, ~~uma~~ uma variedade linguística ~~vale~~ vale que ~~valem~~ valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais+ (GNERRE, 1998, p. 6-7).

Assim como a linguagem é vista como aceita ou não pela sociedade, segundo determinados valores, são também marginalizadas algumas identidades. Ainda segundo Gnerre (1998, p. 23), existem linguagens especiais aceitas em

⁵ Termo sensação da década, utilizado para referir-se a uma nova ordem econômica, política e cultural (KELLNER, 2004, p. 195).

determinados ambientes sociais, como gírias, jargões, termos etc. Percebemos, então, que assim como há linguagens aceitas e legitimadas, há linguagens não legitimadas, como as faladas por minorias⁶ em determinadas situações (variações regionais, entre outras).

A respeito dessa noção de legitimidade, Borba (2009, p. 451) refere-se à legitimação como a autorização de certas identidades como culturalmente aceitáveis pela sociedade, enquanto que a deslegitimação refere-se à recusa de tal identidade. É o que observamos na análise de dados exposta posteriormente, na qual os sujeitos observados percebem o que é considerado legítimo ou não na sociedade e, a partir disso, identificam-se de uma maneira ou de outra, tentando, na maioria das vezes, identificar-se dentro dessa noção de legitimidade considerada pelo outro, pela sociedade.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, na sala de aula também há práticas legitimadas, como é o caso do trabalho com definições e terminologias no ensino tradicional, considerado, por muitos, como sendo sério, válido, legítimo (conforme mostramos nas observações de Zozzoli, 1999). Além disso, a reprodução de textos também é algo, por vezes, considerado legítimo no ambiente escolar, pois as pesquisas-cópias são comumente reconhecidas como bons trabalhos em contraposição a textos realmente produzidos pelos alunos, nos quais frequentemente se encontram inadequações formais.

A possibilidade de reprodução em textos aparece nos dados de Regina e de Mônica, apresentados posteriormente na análise, e uma das interpretações para a presença dessa reprodução é justamente a legitimidade dessa prática em alguns ambientes escolares. Dessa forma, entregar ao professor um texto reproduzido, mas perfeito, é melhor que arriscar-se a entrega de um produzido pelo próprio aluno, porém, com imperfeições.

No presente estudo a noção de legitimidade está muito relacionada também à questão do gênero tratada posteriormente a partir dos dados de Andrea. Esse sujeito apresenta em seu discurso um posicionamento crítico com a discussão sobre gênero e com a tentativa de tornar aceitas diferentes sexualidades, mesmo sem declarar-se como homossexual, possivelmente por perceber a deslegitimação ou a

⁶ Consideramos que as maiorias e as minorias não se identificam pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define maioria é um modelo ao qual se precisa estar conforme [...]. Ao passo que uma minoria não tem um modelo segundo o dominante, conforme Deleuze (1992, p. 214).

identidade na sociedade. É o que mostram estudos como o de Tílio (2003) e o de Coimbra (2003), nos quais observamos como é difícil para os sujeitos analisados conviver com o que socialmente é esperado e o que é socialmente condenado. No caso do sujeito analisado nos estudos de Tílio, é constatado que o preconceito e discriminação sofridos pelo sujeito homossexual o levam a viver duas identidades de gênero: uma considerada legítima e exibida para a sociedade e outra escondida por ser deslegitimada.

Por trabalhar a questão do gênero, percebemos a necessidade de distinção entre sexo, gênero e sexualidade, distinção geralmente feita nos estudos sobre identidades, quando esses estão relacionados a um desses elementos. Segundo Louro (1998), o sexo se refere ao aparelho biológico que a pessoa possui (condição imposta pela natureza), enquanto que o gênero está relacionado ao posicionamento do sujeito como masculino ou feminino na sociedade, já a sexualidade refere-se à escolha de parceiros sexuais.

Nosso estudo, então, aborda a questão do gênero, pois a identidade só pode, nesse caso, ser analisada quanto ao gênero, pois envolve o posicionamento do sujeito, como ele se constitui nas práticas discursivas com o outro, o que está relacionado a sua sexualidade, mas que não é uma determinação da natureza, pois depende da autonomia relativa do sujeito+ (Zozzoli, 2002), comentada anteriormente.

A partir dessa breve distinção, retomamos a discussão acerca da constituição de identidades com base na noção de sujeito com a qual trabalhamos. É o que trataremos no item que segue.

1.3. Sujeito uno no outro

Em nossas leituras sobre a temática da identidade, observamos que essa noção pode ser considerada a partir de duas principais perspectivas, a perspectiva do estereótipo e a do descentramento. Propomos, então, uma outra posição, a partir de Bakhtine (2003) e Bakhtin (2003), uma noção de sujeito uno no outro, articulada com a noção de estereótipo.

Consideramos essa noção de sujeito de Bakhtine (2003) e Bakhtin (2003) por entender que o sujeito, como apontamos anteriormente, é uno e único, pois

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

s que o constituem como tal e que marcam a separação entre o eu e o outro. Esse sujeito, dessa forma, não se confunde com o outro nem com a sociedade, mas é um ser real, existe como sujeito. Além disso, a constituição desse sujeito é marcada e influenciada pela relação com o outro. Assim, vemos o sujeito como uno no outro. Fazemos, ainda, uma articulação com a noção de estereótipo, como veremos mais adiante e na análise dos dados.

Começamos, portanto, a refletir sobre a perspectiva do estereótipo. Queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado+ é o que declara Rajagopalan (2003, p. 57). Observamos a constante presença do fenômeno da globalização na atualidade, que trabalha pela homogeneização cultural, o grande sonho de transformar o mundo em uma grande %aldeia global+, impondo uma %mesmice cultural homogeneizante+, o que tem sido denominado de %McDonald-ização+ ou %Nike-zação+ de tudo, segundo Hall (2003, p. 44).

A sociedade moderna globalizada, impõe, de certa forma, modos de vida (de vestir-se, de comporta-se, etc.), traços culturais de sociedades dominantes, principalmente no que se refere ao poder monetário. Há, ainda, uma resistência a esse processo, o que pode gerar uma acentuada valorização de traços específicos, como os regionais.

Bhabha (1998), estudioso dos estudos culturais, traz a essa discussão a noção de %estereótipo+, aspectos considerados pela sociedade como homogêneos, dominantes e, portanto, legitimados, ou seja, o estereótipo %é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no lugar já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido+ (BHABHA, 1998, p. 115-116). Dessa forma, o autor propõe o estudo do estereótipo como feitiço, uma recusa da diferença que defende uma totalidade/similaridade. Assim, o que não é similar à maioria, considerada homogênea, é diferente, representa a minoria, portanto deve ser excluído⁷, não legitimado, o que gera a discriminação, o preconceito, a injustiça e, muitas vezes, a violência.

O estereótipo, semelhantemente, dessa maneira, não é uma representação simples da realidade, é uma falsa representação, porque envolve uma estratégia dominante que reconhece a realidade, mas a recusa ou a mascara (BHABHA, 1998,

⁷ Para Sawaia (1999, p. 8), %a exclusão não é um estado que se adquire em bloco, de forma homogênea. Ela é um processo complexo, configurando-se nas confluências entre pensar, sentir e agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero+.

o é produto de uma homogeneização imaginária de traços identificados como fixos e que devem ser reproduzidos.

A imposição de identidades estereotipadas e a discriminação de outras identidades, dentro do que é considerado a minoria, podem ser representadas de diversas formas na sociedade e nas instituições. Segundo Moita Lopes (2003, p. 21), elas

operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas.

O reconhecimento de certos estereótipos da sociedade, assim como o que é considerado legítimo ou ilegítimo aparece várias vezes na análise das identidades das alunas da comunidade da Vila dos Pescadores, pois percebemos em seus discursos, de uma maneira geral, que elas reconhecem os estereótipos considerados legítimos pela sociedade e tentam se adequar a eles ou legitimar, através do discurso em que os sujeitos analisados se envolvem com o outro, suas identidades, quando essas pertencem a minoria, ao diferente e marginalizado, o que discutiremos no capítulo de análise dos dados.

Vemos que, com trabalhos que enfocam a constituição dos sujeitos e de sua(s) identidade(s), principalmente em uma pesquisa-ação, podemos ajudar na compreensão de problemas detectados. Por isso a necessidade de se trabalhar com comunidades de baixa renda, desprivilegiadas socialmente e, como tal, sofrem a discriminação e a imposição de estereótipos da sociedade e de instituições. Consideramos, então, que uma alternativa é trabalhar com a linguagem para desenvolver maneiras de agir socialmente, o que pode representar um apoio a esse grupo social marginalizado, de certa forma.

No que diz respeito ao descentramento, os autores dos estudos culturais, como Rajagopalan (2003), Bauman (2001), Hall (2000, 2003), Bhabha (1998), defendem a noção de um sujeito, que diante de todas as mudanças atuais, torna-se fluído, deslocado, descentrado. Hall (2000, p. 9), por exemplo, utiliza como explicação para esse conceito de sujeito a afirmação de que um tipo diferente de transformação estrutural nos tempos atuais está

também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si-estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.

que o sujeito perde o seu centro, a sua unidade e, de certa maneira, apresenta uma ideia de liquidez que escapa a uma noção de ligação, considerada por Bauman (2001, p. 7-8) como termo referente aos sólidos.

Ao nosso ver, a noção de sujeito defendida pelos estudos culturais de uma maneira geral, por recusar uma visão de identidade permanente (não oscilante), algumas vezes consideradas, radicaliza, apresentando uma ideia de mudança contínua, em que o sujeito se torna o mais maleável possível, *um ser líquido+* (Bauman, 2001).

É necessário salientar que, neste trabalho, concordamos com Hall (2000, 2003), Bhabha (1998) e Rajagopalan (2003) em alguns posicionamentos relacionados à questão da identidade, como a crítica a estereótipos, a influência do fenômeno da globalização, a constituição da identidade através da diferença e da alteridade, assim como do caráter heterogêneo e instável dessas identidades. Porém, assim como o nome *fragmentado+*, *descentrado+* pode remeter a ideia de pulverização, o que, para nós, é impossível de ser analisado. Afastamo-nos, dessa forma, dos termos pelo risco do uso dos termos mencionados, pois, embora o sujeito seja formado a partir da relação com o outro através do discurso e isso possa ser modificado (não é estável), defendemos um sujeito uno no outro, centrado em uma pessoa, um corpo, mesmo que esse sujeito sofra transformações de vários tipos.

Moita Lopes (2006, p. 94) afirma que

Na contramão da modernidade e de sua visão de um sujeito homogêneo, algumas pessoas são cada vez mais expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, como também à percepção da heterogeneidade identitária coexistindo em um mesmo ser social.

Percebemos, dessa forma, que, embora a noção de mudança e de transformação de identidades seja algo muito aceitável na contemporaneidade, tudo isso se apresenta em *um mesmo ser social+*, o que consideramos ser um sujeito uno. Assim, o termo *descentramento+* pode entrar em contradição com a ideia de unidade defendida por nós.

Afastamo-nos, então, tanto da noção de um sujeito descentrado quanto do sujeito igual e homogêneo trazido pela ideia de estereótipos, pois ambos, a nosso ver, radicalizam as consequências das transformações sofridas pela sociedade atual. Se, por um lado, o processo de globalização tenta impor uma cultura homogeneizante, o sujeito não é totalmente passivo a esse processo, pois ele é relativamente autônomo às influências do social dominante, então, não

identidade determinada puramente por esse social, mas observamos que pode haver uma ideia dessa existência, através da tentativa de reprodução de certos estereótipos vistos como legitimados ou aceitáveis. Por outro lado, a ideia de um sujeito não centrado em um eu uno, também exagera as influências sofridas pelas rápidas e constantes transformações vividas pelo mundo dito pós-moderno.

Então, notamos que há entre essas duas posições um caminho que as atravessa, ou seja, um sujeito que apresenta identidades influenciadas, mas não determinadas, por todo o contexto que as cerca, como o outro, o contexto sócio-histórico, etc. no e pelos discursos com que o sujeito se envolve. Assim, essas identidades são mutáveis, heterogêneas, formam-se e transformam-se constantemente no interior dos discursos, mas consideramos que há um elo de ligação entre essas identidades do sujeito que é o próprio sujeito, um sujeito uno no outro, pois eles estão sempre em um diálogo constitutivo, dessa forma, não existe eu sem o outro e vice-versa.

Bakhtine (2003), ao nosso ver, utiliza o termo *uno* para deixar claro a existência de um ser que não se confunde com o social nem nele se dilui, apesar de não poder existir independentemente dessa exterioridade. Acrescentemos que esse sujeito uno não é um ser psíquico abstrato, mas um ser-acontecimento-real, portanto, inserido na história. Assim, esse uno não se opõe a heterogeneidade nem à ideia de oscilação da identidade.

Tentaremos agora mostrar mais claramente a relação entre linguagem e identidade, já que é na e pela linguagem, considerada como discurso, que as identidades são constituídas, com a influência direta do outro.

1.4. Identidades, linguagem e atitudes responsivas ativas

Observamos, a partir de algumas leituras, que várias são as concepções de linguagem utilizadas pelos os que trabalham com a língua, estudiosos, professores, documentos que regulamentam a educação no país etc., os que pensam ou possibilitam a formação de sujeitos como cidadãos ou não da sociedade.

Oliveira (2008) desenvolveu um estudo que discute as concepções de linguagem, a formação de professores de língua materna e a sociedade do

A autora fez um levantamento das concepções de linguagem que estão presentes na formação dos professores e constatou que a noção de linguagem apresentada na maioria das grades curriculares dos cursos de formação de professores de língua materna é semelhante à defendida pela corrente filosófica do objetivismo abstrato, definido por Bakhtin/Volochinov (2004). Essa concepção de linguagem, como sistema imutável superior ao sujeito falante, descreve fundamentalmente regras, prescreve e dá importância apenas às relações entre os signos, ou seja, à estrutura puramente linguística, sem considerar fatores extralinguísticos. Assim, Oliveira (2008, p. 178) conclui que a noção apresentada pelas grades curriculares observadas é **insuficiente para fundamentar processos formativos iniciais de professores de língua materna que objetivem dar respostas às exigências da sociedade do conhecimento**.

Dessa forma, a autora defende, com base em Bakhtin (2003; 1998), uma visão de linguagem a partir da perspectiva da interação, ou seja, relacionada com a vida, com o mundo. Oliveira (2008, p. 187), ainda, acrescenta que essa não é uma questão resolvida e que devemos continuar questionando a concepção de linguagem presente nas grades curriculares e na formação dos professores para que possamos possibilitar aos professores a interação com a sociedade do conhecimento, percebendo o **poder** de seu discurso na formação dos sujeitos.

Diferentemente dessa perspectiva de linguagem observada e criticada no trabalho de Oliveira (2008), consideramos a linguagem como algo mais abrangente do que um sistema de regras, ou seja, defendemos uma noção de linguagem como discurso, constituído através da relação com o outro, com o contexto sócio-histórico, com a ideologia, pois, compartilhamos da ideia de Bakhtin/Volochinov (2004) de que a linguagem pensada como puramente estrutura linguística é uma abstração do real.

Dessa forma, em nosso trabalho, consideramos que a linguagem é uma prática por meio da qual as identidades são constituídas e determinada realidade espacial é apreendida, delimitada e compartilhada. Portanto, entender questões que envolvem a constituição de identidades é também compreender uma questão linguística, ao contrário do que defendem teorias da linguagem que se restringem ao estritamente estrutural e normativo da linguagem.

Moita Lopes (2002, 2003), por sua vez, defende, que o sujeito é constituído por meio de práticas discursivas, nas quais o outro apresenta grande influência nessa constituição, o que entendemos se aproximar da perspectiva de

Bakhtin (2003), que defende que é pela/na linguagem que o sujeito e o outro se constituem numa relação dialógica, consideramos, dessa maneira, que nossas identidades estão diretamente relacionadas ao uso da linguagem e da relação outro com o qual nos envolvemos no discurso.

Nossa noção de identidade, portanto, está diretamente relacionada ao discurso, pois é nele e por ele que ela é constituída. Notamos, assim, que esse é um outro ponto relevante a ser definido. Como apontado anteriormente, defendemos que todo discurso tem uma orientação dialógica, sendo ela de diversos graus e de diversas maneiras, conforme Bakhtin (1998, p. 85). Dessa forma, os interlocutores do discurso interagem de forma ativa, formando-se como sujeitos na língua e através dela e isso acontece de várias formas.

Essa atitude ativa (Bakhtin, 2003) é mais um dos motivos pelos quais não consideramos estereótipos reais, apenas imaginários, pois se o sujeito nunca é passivo diante do discurso do outro, ele não recebe passivamente essas identidades homogêneas provocadas pelo processo de globalização. O sujeito responderá e mostrará sua relativa autonomia diante dessa imagem que está sendo imposta, vendida, constituindo-se, dessa forma, diferentemente uns dos outros, embora a ideia de igual (estereótipos) possa, às vezes, parecer real.

Moita Lopes (2002, 2003), por sua vez, considera o discurso como uma forma de co-participação social, uma forma de agir no mundo, na qual o sujeito se constitui e constitui o(s) outro(s) via linguagem. Para analisá-lo, então, é determinante estudarmos o contexto que envolve o discurso, pois ele tem uma natureza social e esse social é muito relevante na constituição dos significados. Bakhtin (1998, p. 87), sob sua perspectiva, como destacamos, afirma a necessidade do estudo do contexto apresentada através de uma metáfora: *“A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem”*. Desse modo, se não observarmos o social, o contexto no qual o discurso é constituído, fica difícil entendermos, dar os possíveis significados ao objeto analisado.

O discurso, ainda, é composto por uma possível resposta e determinado, de certa forma, por ela, pois os interlocutores organizam todo o discurso a partir dessa possibilidade de resposta e essa resposta pode reforçá-lo, enriquecê-lo, contradizê-lo, enfim, defini-lo de alguma maneira (BAKHTIN, 1998, p. 89). Segundo Bakhtin (1998, 2003) e Bakhtin/Volochinov (2004), podemos denominar essa resposta que

de responsiva ativa+, que, segundo o filósofo da linguagem, se realiza quando o sujeito

ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O autor ainda defende que essa atitude ativa nem sempre se realiza linguisticamente, podendo se manifestar através de outros elementos, como gestos ou até mesmo o silêncio. Com isso, consideramos que, na sala de aula, a atitude ativa seria, principalmente, uma postura responsiva ao que é dito ou apresentado, uma posição diferente da %ublagem+, da reprodução, algo tão presente nas atuais práticas de alunos no que se refere à leitura e à produção de textos.

Para explicar a noção de atitude ativa, Bakhtin recorre a um outro conceito, o de %ompreensão responsiva ativa+ (BAKHTIN, 2003), pois, para ele, o sujeito se posiciona ativamente em relação a determinado discurso após compreendê-lo e essa compreensão é sempre %ativamente responsiva+. A respeito disso, o autor afirma que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dessa forma, percebemos que o grau de ativismo da compreensão, assim como o da atitude é oscilante, podendo variar de acordo com o contexto situacional. Assim, um mesmo sujeito pode apresentar esse ativismo em maior ou menor grau, mas sempre o apresentará, porque toda compreensão é ativamente responsiva e uma fase inicial para a resposta (atitude ativa) que cedo ou tarde surgirá (BAKHTIN, 2003, p. 272). Bakhtin (1998, p. 90) defende, ainda, que a compreensão e a resposta estão fundidas e uma não existe sem a outra, pois a compreensão só amadurece na resposta.

Baseada nas noções de compreensão responsiva ativa, uma fase inicial para a resposta, e de atitude responsiva ativa, que envolve toda a compreensão ativa, Zozzoli (2002) propõe o conceito de %produção responsiva ativa+, definido pela autora como

a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerando, dessa

como um produto, mas como parte de um processo que se na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos+(Zozzoli, 2002, p. 20).

A autora acrescenta, ainda, que o ativismo dessa produção também é oscilante de sujeito para sujeito e podemos observar, até mesmo, essa oscilação em um mesmo sujeito no decorrer de um processo. Notamos, nesse ponto, uma relação direta com a constituição de identidades do sujeito, pois, entendemos, que o grau de ativismo pode ser oscilante assim como as identidades que não são fixas, mas mutáveis e isso parece estar intimamente ligado. Dessa forma, o grau de ativismo oscila, conforme oscila a identidade, o que é influenciado por vários fatores, como a situação, o contexto histórico-social como um todo, o outro com o qual estamos engajados no discurso. Assim, quando Mônica identifica-se como uma leitora e produtora de textos, ela apresenta maior grau de atitude responsiva ativa, enquanto que, quando essa aluna não se identifica como tal o grau de atitude responsiva ativa é menor.

No próximo capítulo, tentaremos explicitar os métodos e os caminhos utilizados para o desenvolvimento deste estudo sobre o processo de constituição de identidades na comunidade da Vila dos Pescadores de Jaraguá. Além disso, detalharemos um pouco o contexto no qual o fenômeno ocorreu, uma vez que trabalhar com a linguagem, na nossa perspectiva, é considerá-la a partir de seu contexto de produção, já que ela possui significativa influência na constituição dessa linguagem.

2. DESENVOLVENDO UMA PESQUISA-AÇÃO

*“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”
Nóvoa, 1997*

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia utilizada em nosso estudo, que foi desenvolvido dentro da perspectiva da pesquisa *interpretativista*⁸ (MOITA LOPES, 1996) de cunho etnográfico, articulando essa visão etnográfica com os parâmetros da pesquisa-ação, baseados principalmente em autores, como Lüdke e André (1986), André (1995), Chizzotti (1995), Triviños (1987), Thiollent (1992), entre outros, que tratam acerca da metodologia utilizada.

Optamos, então, por essa perspectiva de estudo, por entender que qualquer fenômeno a ser estudado, principalmente no âmbito do ensino e da aprendizagem, apresenta elementos que o contextualizam e que essa relação muito forte entre fenômeno e contexto não pode ser desfeita sem acarretar danos à compreensão do objeto analisado. Assim, percebendo a eficiência dos resultados que uma abordagem interpretativista de cunho etnográfico apresenta, desenvolvemos esta pesquisa através de tais procedimentos que possui as seguintes características, apontadas por Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986):

⁸ Utilizamos a palavra *interpretativista* para o tipo de pesquisa comumente conhecido como *qualitativa*. Preferimos aquela denominação para evitar uma idéia de dicotomia qualitativa *versus* quantitativa, já que defendemos a posição de que esses tipos de estudo não se excluem, mas, muitas vezes, completam-se.

é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Dessa forma, o pesquisador observa o fenômeno no ambiente natural em que ele acontece e durante algum tempo, considerando o contexto e as circunstâncias particulares em que ele ocorre, pois eles exercem grande influência sobre o fenômeno.

Chizzotti (1995, p.78) também mostra esse ponto de vista sobre as pesquisas em ciências humanas e sociais. Para ele, existe uma relação de interdependência viva, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, entre o fenômeno analisado e o contexto que o cerca. Desse modo, esse autor considera que o pesquisador deve ser parte fundamental do processo de conhecimento, interpretando as significações culturais dos fenômenos observados. A esse respeito, Antônio Chizzotti afirma que

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Dessa forma, entendemos que na pesquisa interpretativista há uma grande preocupação em verificar como o fenômeno se manifesta no contexto no qual está inserido, não só nos dados a serem analisados, mas também no processo de produção desses dados.

Desenvolvemos o presente trabalho, como já foi dito anteriormente, dentro dos moldes da abordagem interpretativista de cunho etnográfico. Segundo Triviños, a abordagem etnográfica é um tipo de abordagem que

baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

Assim sendo, o pesquisador se insere na realidade que irá estudar, para captar e compreender os significados, através da atuação no meio onde o fenômeno a ser analisado ocorre. O estudo etnográfico se dá, entre outras características, quando o pesquisador consegue interpretar as significações culturais do grupo

ção de vários métodos de coleta. No nosso caso especificamente, isso é bastante significativo já que as identidades estão intimamente ligadas ao discurso, ao outro e ao contexto em que elas se apresentam. Dessa maneira, não haveria, a nosso ver, como estudar a constituição das identidades em questão sem um estudo interpretativista de cunho etnográfico, já que é através dele que conseguimos observar, descrever e interpretar os significados de determinado fenômeno.

Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa interpretativista, já na observação, cada observador seleciona uma ou algumas faces do problema de acordo com seus interesses, sua história, sua cultura, que determinam o olhar do investigador sobre o objeto analisado. Mas, para que a pesquisa seja válida cientificamente, deve haver um planejamento do trabalho a ser executado e um preparo do pesquisador (material, físico, intelectual e psicológico).

Constatamos, ainda, que há, na abordagem interpretativista de cunho etnográfico, há ausência de hipóteses rígidas a priori, pois o problema se define no decorrer do processo de investigação. São necessárias, apenas, questões que norteiem a investigação, o que não tira o caráter científico da pesquisa, pois isto não faz da etnografia uma disciplina sem rumo certo. Ela [...] tem como objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados+ (TRIVIÑOS, 1987, p.124). Ainda a esse respeito, Chizzotti (1995, p. 81) afirma que

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente.

Assim, esse tipo de pesquisa apresenta uma maior flexibilidade para que o pesquisador formule e reformule as questões de pesquisa na exploração do contexto social no qual se realiza a pesquisa e na investigação como um todo.

Percebemos, dessa forma, que o pesquisador é fundamental na pesquisa qualitativa, pois da sua observação dependerá grande parte da investigação. Como vimos anteriormente, a face do fenômeno a ser analisada, a interpretação e significações culturais do grupo analisado, assim como a formulação do próprio problema a ser investigado dependem da *atitude responsiva ativa*+ (BAKHTIN, 2003) do pesquisador e não apenas de um mero relato passivo.

Deve haver, ainda, uma interação contínua entre pesquisador e sujeitos pesquisados, pois estes possuem o conhecimento do qual o observador necessita

nálise, portanto, esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos+(CHIZZOTTI, 1995, p. 84).

Entre os estudos de pesquisa interpretativista, temos a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa comumente é denominado como sinônimo de pesquisa participante. Porém, com base principalmente em Thiollent (1992), defendemos que essas duas expressões não correspondem ao mesmo tipo de pesquisa, pois a pesquisa-ação é uma estratégia, um método, que inclui a participante, mas que vai além dessa.

A distinção entre as terminologias apresentadas não é uma questão unânime entre os estudiosos da área, mas, como Thiollent (1992, p.15), consideramos que toda pesquisa-ação é uma pesquisa participante, pois necessita da participação direta dos sujeitos envolvidos, mas o contrário não é aceitável, porque a pesquisa-ação apresenta uma ação planejada na própria realidade dos fatos observados.

A respeito disso, Chizzotti, em seus estudos sobre pesquisa interpretativista, concorda com a proposta de Thiollent sobre a pesquisa participante, definindo-a como observação direta [...] obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos autores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista+(CHIZZOTTI, 1995, p. 90).

Feita a distinção entre as terminologias em questão, apresentaremos, então, os principais aspectos da pesquisa-ação, delimitada por Thiollent (1992, p. 16) como sendo um conjunto de procedimentos metodológicos nos quais:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos autores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

ação possui como principais objetivos agir sobre os problemas detectados na realidade estudada para transformá-la, assim como produzir conhecimento acerca deles.

O presente estudo, por sua vez, conforme já explicitado antes, está inserido dentro de um corpo maior de pesquisa-ação, que pretende formar leitores e produtores de textos em Língua Materna e em Língua Estrangeira, numa comunidade de baixa renda da cidade de Maceió-AL.

2.1. Procedimentos de coleta e de análise

Este trabalho foi desenvolvido especificamente com os alunos da turma de Língua Portuguesa do projeto em questão. Os sujeitos investigados foram observados num período de um ano, duração do curso de Língua Portuguesa oferecido pelo projeto. É objeto de investigação toda produção de diversos tipos em atividades em sala de aula e fora dela, como reuniões, matrículas, conversas informais com os sujeitos envolvidos. Porém, houve um recorte para a composição do corpus a ser analisado, feito de acordo com os objetivos e as questões norteadoras deste estudo e sobre o qual falaremos posteriormente.

Usamos, como instrumentos de observação, notas de campo (das aulas, de conversas informais com os sujeitos e de eventos que envolviam os sujeitos em questão), gravações em áudio (das aulas e de reuniões com pesquisadores, com alunos e com líderes comunitárias), gravações em vídeo (de algumas atividades executadas em sala de aula), entrevistas semi-estruturadas⁹ gravadas em áudio com voluntários¹⁰, além de colhermos todo material de produção escrita durante o período de observação.

As entrevistas, de uma maneira geral, podem se configurar como estruturadas, não-estruturadas ou semi-estruturadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). As

⁹ O roteiro das entrevistas encontra-se anexo ao trabalho (anexo 1).

¹⁰ Por questões éticas, os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores e alunos) recebem nomes fictícios.

As questões denominadas *fechadas*, que exigem do entrevistado a escolha de uma das alternativas, apresentadas como resposta, já previstas pelo entrevistador. As não-estruturadas, por sua vez, oferecem ao entrevistado uma abertura para abordar o que gostaria de falar nessa entrevista, sem nenhuma questão previamente formulada pelo entrevistador. Já as entrevistas semi-estruturadas possuem um roteiro para a entrevista que é bastante flexível a adaptações, permitindo as chamadas *respostas abertas* do entrevistado. Esse último tipo de entrevista, portanto, é mais adequada às pesquisas em educação, porque o roteiro permite não fugir da questão, ao mesmo tempo que, por ser flexível, possibilita se ajustar à situação específica da entrevista, que se modifica no caso de cada entrevistado.

A entrevista realizada com os alunos voluntários foi realizada no dia 7-5-2008, ainda no início do curso. Esse momento de conversa com os alunos serviu para esclarecer, entre outras coisas, a comunidade a que cada sujeito pertencia, já que, nas aulas iniciais, pensávamos tratar de uma única comunidade de baixa renda no bairro de Jaraguá e, logo depois, percebemos a divisão entre as comunidades. Dessa forma, decidimos que uma das primeiras perguntas da entrevista serviria para esclarecer essa questão, até mesmo insistimos com a pergunta quando consideramos que não era respondida a fim de conhecermos melhor os sujeitos a serem analisados.

Antes mesmo do fim da coleta do material a ser estudado, iniciou-se a transcrição dos dados a serem utilizados, a partir de uma adaptação das convenções de Marcuschi (1986, p. 12), cujo resumo apresenta-se a seguir:

Terminadas as transcrições, realizou-se uma pré-análise segundo os objetivos específicos e as questões norteadoras do estudo, que resultou na seleção dos dados a serem analisados.

Antes mesmo da pré-análise, durante toda a coleta dos dados, já começamos a observar o que poderia compor o *corpus* analisado na dissertação, com base nas perguntas de pesquisa proposta desde o projeto inicial.

Notamos, já nas primeiras aulas do curso, a acentuada participação oral de Regina em relação aos demais alunos. Em seguida, percebemos a polêmica causada pelo projeto municipal de retirada dos moradores da Vila dos Pesadores de Jaraguá para outro local e como os sujeitos se posicionavam contra ou a favor

/ = pausa por hesitação ou ênfase (as pausas sintáticas são representadas segundo os sinais de pontuação da Gramática Tradicional);

:: = alongamento do som vocálico;

[...] = transcrição parcial;

(XXX) = incompreensão de palavras ou segmentos;

(()) = comentários do pesquisador durante a transcrição;

Maiúsculas = ênfase em palavra;

E1 = entrevistador;

E2 = entrevistador 2;

Profa.1 = professora;

Profa.2 = professora 2;

Profa.3 = professora 3;

Sujeitos representados pela letra inicial maiúscula de seu nome fictício.

desse projeto. Posteriormente, observamos a aproximação de duas irmãs, Regina e Mônica, a distinção entre as duas e começamos, então, a comparar os dados de cada uma.

Depois, os pesquisadores envolvidos no projeto começaram a comentar nas reuniões a recorrência do tema homossexualidade no discurso de Andrea, apesar de existir, pelo menos aparentemente, dois garotos homossexuais na sala de aula, e

na nas aulas. Andrea, ainda, chamou-nos a atenção por seu posicionamento acerca das questões que envolvia a comunidade da Vila dos Pescadores, colocando-se, muitas vezes, como não-pertencente a ela.

Terminada a coleta do material e a transcrição, começamos a relacionar os dados que nos chamaram a atenção no decorrer do curso, a observar o processo de constituição das identidades dos sujeitos em questão, procurando entender os fatores que influenciavam tais constituições. Assim, chegamos à seleção de nosso *corpus*.

Para fins de análise, usamos a técnica de triangulação de dados, que, na abordagem interpretativista, é o cruzamento de diversas perspectivas de visões e de vários momentos e métodos de coleta (notas de campo, gravações em áudio, gravação em vídeo, entrevistas, produções orais e escritas) para observarmos as várias facetas do fenômeno. No nosso caso, essa técnica nos proporcionou a observação das oscilações de atitudes ativas e das identidades do sujeito.

Faremos, a seguir, uma breve apresentação do contexto e dos sujeitos envolvidos no presente estudo, pois o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades+ (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

2.2. Descrição do contexto e dos sujeitos envolvidos

2.2.1. A comunidade

O curso inicialmente foi ofertado aos moradores do bairro de Jaraguá. Nesse bairro, pudemos perceber que há uma divisão entre duas comunidades de baixa renda, a Vila dos Pescadores e a Vila Verde. Essas comunidades participaram, portanto, do período em que o estudo foi desenvolvido. Porém, por motivos de desistências, maior participação dos alunos e seleção de dados a serem analisados, já que neste momento não podemos trabalhar todo o material coletado, este estudo apresenta dados apenas de sujeitos da Vila dos Pescadores e de sujeitos ligados de alguma forma a ela.

está localizada atrás da igreja de Jaraguá, região anteriormente (há décadas atrás) conhecida como espaço destinado ao baixo meretrício, mas que hoje não se configura mais dessa forma, mesmo que possam existir alguns resquícios dessa realidade anterior¹¹. As casas e ruas dessa comunidade são o que podemos chamar de comuns, aparentemente as pessoas que lá habitam não possuem grande poder econômico.

Como trataremos do contexto mais específico de nosso estudo, faremos uma descrição mais detalhada da Vila dos Pescadores, já que esse era o contexto específico que envolvia os sujeitos de nossa análise.

Essa comunidade está localizada ao lado do Porto de Jaraguá, às margens da orla desse bairro histórico da cidade de Maceió-AL. É composta principalmente de pescadores, de marisqueiras e de seus familiares, embora pessoas com outras ocupações também morem no local e não podemos precisar até que ponto elas possuem parentesco com os profissionais que vivem da pesca.

Segundo informantes do Museu da Imagem e do Som, localizado no bairro em questão e que revela a história do mesmo, o local em que hoje é a comunidade de pescadores, anteriormente, era mar e, posteriormente, tornou-se trapiches (simples armazéns, que serviam para guardar materiais utilizados na pesca). Em seguida, os pescadores, aos poucos passaram a habitar aquele local com suas famílias, ficando próximos, assim, de seu ambiente de trabalho. Dessa forma, a comunidade foi crescendo cada vez mais e hoje, segundo a ex-líder comunitária, o levantamento de dados do projeto municipal de retirada dos moradores para o local destinado pela prefeitura identificou a existência de 450 famílias.

Essas pessoas vivem em simples casas, denominadas *barracos*, geralmente constituídos por madeiras e por telhas conhecidas como *brasilit*. Essas casas, na maioria, não são registradas, não possuem um endereço residencial e não são cadastradas em órgãos de fornecimento de água ou luz. Na comunidade, não há qualquer órgão público, como escola pública, postos de saúde ou creches. Também não há saneamento ou iluminação pública e os esgotos correm a céu aberto por entre as casas.

O local apresenta, além das residências, uma área comercial conhecida como *balança* para a venda de frutos do mar, escolinhas (particulares) de ensino infantil,

¹¹ Informações obtidas junto a moradores antigos da cidade de Maceió.

dos pescadores, lanchonetes, mercearias, bares.

Todos esses pequenos comércios são montados nas residências, exceto a balança, que pertence à cooperativa de pescadores.

Em grande parte da cidade, a referida comunidade é conhecida como %avela de Jaraguá+ ou %vila dos Pescadores+. Além disso, ela é constantemente considerada pela imprensa como lugar¹² violento, com envolvimento com drogas.

Diante de todos os aspectos apresentados considerados pelo poder público como negativos à imagem da orla da cidade que há pouco foi revitalizada pela prefeitura, temos conhecimento por meio de moradores e pela mídia locais de que foi criado um projeto municipal que visa a retirada dessas pessoas para um residencial em forma de apartamentos em um outro local da cidade. Em toda a comunidade, como em toda a cidade, observamos uma polêmica com relação aos pontos positivos e aos negativos trazidos pela possível execução desse projeto municipal.

Não aprofundaremos aqui esse aspecto para não fugir ao foco da pesquisa, mas é preciso registrar que essa situação parece afetar diretamente as identidades dos sujeitos que são chamados a se posicionar a favor ou contra a mudança de residência. Dependendo do posicionamento, o sujeito deve encontrar argumentos de defesa e de oposição ao grupo oponente que se caracterizam, a grosso modo, da seguinte maneira: a) favoráveis à mudança, que se aliam ao poder público e assumem o discurso dominante e b) os desfavoráveis à mudança, que devem elaborar seus argumentos para permanecer no local, opondo-se, assim, ao poder público e a outra parcela da população que defende a saída para o local destinado pela prefeitura.

Para os primeiros, trata-se de mudar para melhorar condições de vida. Para estes, os que querem ficar %não querem melhorar de vida+, já se acostumaram às condições precárias em que habitam. Para os segundos, essas novas condições de vida implicam na reconstituição de suas identidades como pertencentes à comunidade, uma vez que ali viveram seus antepassados imediatos. Alegam ainda que será difícil morar longe do trabalho (o local destinado pela prefeitura na praia do Sobral para as novas casas). Argumentam que a praia do Sobral não oferece

¹² Aqui não fazemos distinção entre %espaço+e %lugar+. Conforme alguns autores, como De Certeau (2008), consideramos, dessa maneira, o termo numa acepção mais ampla. A palavra lugar aparece constantemente no estudo para se referir à comunidade, aquele local específico.

pesca como elas são feitas na enseada de Jaraguá. Para eles, as novas residências deveriam ser construídas no mesmo local da atual vila¹³.

2.2.2. O curso

O curso de leitura e produção em Língua Materna, no qual foi desenvolvido o presente estudo, está inserido em um corpo de investigação de pesquisa-ação, que contempla aulas de LM e aulas de LE (inglês) e que vai além da formação estritamente linguística. O projeto foi financiado pelo CNPq, entre julho de 2007 e junho de 2009, e é apoiado pela Faculdade de Letras, pela Casa de Cultura Britânica e pela Casa de Cultura Luso-Brasileira. Esse trabalho é desenvolvido por alunos da Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, coordenado pela Professora Doutora Rita Maria Diniz Zozzoli e vice-coordenado pela Professora Doutora Rita de Cássia Souto Maior¹⁴, com a coordenação pedagógica do Professor Ilbert Cavalcanti e do Professor Doutor Sérgio Ifa (a partir de 2010), no que se refere à Língua Inglesa. O estudo, ainda, está vinculado ao Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas.

O referido projeto ainda está em vigor e oferece o curso a outros alunos de comunidades de baixa renda (Jaraguá e Reginaldo). Porém, todos os dados apresentados neste estudo foram colhidos durante o período do final do ano de 2007, no qual foram realizadas reuniões com a comunidade a ser trabalhada (Jaraguá) e matrículas dos alunos, e todo o ano de 2008, no qual se desenvolveu o curso com a turma observada, composto por 31 aulas.

Essa turma formou-se de acordo com o interesse dos alunos no curso, pois todas as pessoas que se matricularam tiveram a oportunidade de participar, sem ter que passar por seleção. As únicas exigências apresentadas para a participação como discente no curso eram que os interessados deveriam ter no mínimo 15 anos de idade, ser alfabetizados e pertencer à comunidade de baixa renda de Jaraguá. Essas exigências foram apresentadas pela necessidade de caracterização da turma, já que, pelo número de membros da equipe e materiais disponibilizados, não

¹³ De acordo com as notas de campo da pesquisadora e coordenadora do projeto, Zozzoli (2010).

¹⁴ Foi designada na versão atual do projeto.

ma turma nem uma turma muito heterogênea, pois isso dificultaria o trabalho em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi feito mais um direcionamento, segundo os objetos da pesquisa, assim, o trabalho aqui apresentado foi desenvolvido especificamente com os alunos do curso de leitura e produção de textos em Língua Materna, ou seja, no contexto de dentro e fora das aulas de Português. As referidas aulas foram realizadas nas dependências da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal de Alagoas semanalmente, durante duas horas e quinze minutos, e ministradas por três professoras, que aturam conjuntamente na sala de aula e fora dela.

O curso apresenta um programa de base que norteia o trabalho executado em sala, mas esse programa é flexível e se ajusta às condições de trabalho com a turma. Dessa forma, os materiais e os conteúdos trabalhados nessa sala foram elaborados a partir das necessidades detectadas na turma em questão, através da discussão dessas necessidades entre as professoras-pesquisadoras, assim como os temas apresentados nos textos, que são sugeridos pelos próprios alunos. Há, ainda, uma adequação desses temas ao contexto no qual estão inseridos os sujeitos.

2.2.3. As professoras

A equipe de professoras que lecionou no curso de leitura e produção em Língua Materna era formada por três professoras pertencentes ao Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Conforme dito, esses sujeitos agiam conjuntamente dentro da sala de aula e fora dela, em ações planejadas pela equipe. Para isso, eram realizadas reuniões semanais com os membros da referida equipe para que a reflexão e a avaliação acerca de ações anteriores e posteriores, com base nas necessidades apresentadas pelos alunos e trabalhadas pelas professoras.

Houve, inicialmente, uma avaliação acerca da influência da presença e do trabalho de três professoras numa mesma sala de aula. Após reflexão da equipe e da turma de alunos, chegamos à conclusão de um resultado positivo, ou seja, alunos

a atuação da equipe era enriquecedora para as atividades da sala de aula.

As professoras em questão . Raquel, Clara e Ana¹⁵ . apresentavam níveis de formações e de experiências profissionais diferentes, porém possuíam idéias em comum e a vontade de unir forças+num projeto de pesquisa-ação que possibilitasse a formação de sujeitos menos privilegiados no plano social-financeiro, no desenvolvimento de atitudes ativas desses sujeitos na sociedade através da leitura e produção de textos.

2.2.4. Os alunos

A matrícula, que foi realizada diretamente com os alunos dava acesso aos dois cursos do projeto, ou seja, às aulas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. Porém, os alunos que formavam as turmas de Português e de Inglês nem sempre eram os mesmos, pois alguns participavam, por interesses particulares, apenas das aulas de Português ou das de Inglês, o que não era a proposta inicial, mas isso foi proposto pelos alunos e aceito, naquele momento, pela equipe envolvida no projeto para que não houvesse uma grande evasão dos alunos.

Essas matrículas foram realizadas semestralmente. No primeiro semestre, foram matriculados 44 alunos e, no segundo, 17 alunos. No entanto, no primeiro dia de aula do primeiro semestre tínhamos em sala 32 alunos, enquanto que no mesmo período do curso no segundo semestre tínhamos apenas 12 alunos.

O curso que, como já afirmamos, inicialmente foi ofertado aos moradores de Jaraguá, apresentava, como integrantes da turma de alunos, pessoas desse bairro ou que tinham algum tipo de ligação com Jaraguá, como pais que moravam lá, alunos que trabalhavam lá, entre outras ligações.

Pudemos observar que a maioria dos alunos em sala pertencia a duas comunidades que se localizavam dentro da comunidade de Jaraguá, eram elas %O Verde+e %A Vila dos Pescadores+. Esses alunos possuíam uma faixa etária de 15 a 35 anos, sendo a maioria deles do sexo feminino, sem atividade profissional, eram,

¹⁵ Por questões éticas, os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos em análise.

a grande variação no nível de escolaridade, mas dentro da Educação Básica¹⁷.

Conforme dito, foi feito um recorte do material coletado, segundo os objetivos, o tempo de desenvolvimento do estudo e de acordo com as questões norteadoras. Dessa forma, selecionamos para a análise algumas alunas que se destacaram na pré-análise do material colhido por apresentarem dados relevantes quanto ao fenômeno estudado.

Então, através deste estudo, que está inserido dentro de um corpo maior de pesquisa-ação, apresentamos uma reflexão sobre o processo de constituição de identidades de alunos numa comunidade da Vila dos Pescadores de Jaraguá, relacionando-o à formação desses sujeitos como relativamente autônomos, dentro de um processo de transformação da realidade estudada.

Faremos, no próximo capítulo, a exposição de uma análise de dados, de acordo com as propostas teórico-metodológicas já apresentadas nos capítulos anteriores.

3. SER E/OU NÃO SER: EIS A OSCILAÇÃO

“Vocês querem conhecer meu castelo de grayskull?”¹⁸

Fábio (aluno do projeto).

Trabalhamos, neste capítulo, a análise do *corpus* selecionado de três sujeitos (Regina, Mônica e Andrea) com base nos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados. Para desenvolver este estudo, os dados se organizam segundo os focos de análise, que foram utilizados como a melhor forma de organização do material que queríamos expor. Esses focos são os seguintes: i) identidades como

¹⁶ Critérios de seleção.

¹⁷ Em anexo (anexo 2) está a tabulação dos questionários de matrícula do 1º semestre do curso ofertado pelo projeto. Essa tabulação foi realizada por Danielly Verçosa e Islane Caroline (aluna da graduação e observadora no projeto).

¹⁸ Frase dita por Fábio, um dos alunos da comunidade estudada, que não se encontra na análise de dados apresentada. O aluno proferiu esta frase quando convidamos a todos para a entrevista semi-estruturada e pedimos que ela ocorresse em suas casas, a fim de conhecermos melhor a vida dos sujeitos analisados.

; ii) identidades como membros/não-membros da comunidade da Vila da Pescadores de Jaraguá; iii) identidade de gênero.

3.1. Regina e Mônica e a constituição de suas identidades

Selecionamos, primeiramente, dados de duas alunas para a seguinte análise, Regina e Mônica. Esses sujeitos¹⁹ se destacaram na pré-análise, por apresentarem, entre outras coisas, indícios de atitudes responsivas ativas em graus oscilantes diante de temas (como o museu MISA, a descriminalização da maconha, o projeto municipal de retirada da comunidade da Vila dos Pescadores) que envolviam diretamente a comunidade da qual fazem parte. Além disso, observamos que as identidades das alunas em questão, apresentam-se oscilantes, em alguns momentos, nos discursos desses sujeitos, com influência do contexto (fora e dentro da sala de aula).

Para este trabalho, centramo-nos em apresentar especificamente cenas em sala de aula, trechos de entrevistas e produções de textos, que enfocam os já citados indícios de atitudes ativas e de identidades dos sujeitos em questão como leitoras e produtoras de textos, assim como membros do local onde habitam, o que constantemente envolve o posicionamento desses sujeitos em relação ao projeto municipal de retirada dos moradores da comunidade da Vila dos Pescadores para a praia do Sobral.

Conforme os pressupostos da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, acreditamos que o contexto no qual o fenômeno se desenvolve é muito relevante para a sua compreensão. Assim, parece-nos relevante ressaltar que as duas alunas em questão: a) possuem a mesma faixa etária (de 25 a 30 anos); b) pertencem à mesma comunidade; c) cursam a mesma série (4ª série, 5º ano); d) são casadas e têm filhos; e) pertencem a mesma família, pois são irmãs.

Para discutirmos a constituição das identidades de Regina e Mônica, organizamos a análise sobre esses sujeitos em duas partes, de acordo com os focos de análise citados, ou seja, primeiro apresentamos as identidades das irmãs como

¹⁹ Usamos o termo *sujeito* para nos referir a qualquer pessoa, sem pretender fazer qualquer tipo de distinção ou separar pesquisador e pesquisado, assim, todos são sujeitos.

e, em seguida, como membros/não membros da comunidade da Vila dos Pescadores de Jaraguá.

3.1.1. Identidades como leitoras e produtoras de textos

Observamos, inicialmente, uma acentuada participação oral de Regina nas aulas, com opiniões, com leitura vozeada de textos. Apresentaremos uma cena, pertencente a 7ª aula do curso, retirada das notas de campo. Vejamos então, o exemplo:

Notas de campo 1²⁰

Os alunos, em aula anterior, escolheram um artigo de revista em sala de aula e levaram para casa, a fim de lerem e, numa aula seguinte, cada um iria repartir o conhecimento obtido, contando aos demais o que lera.

No primeiro momento da aula, referente à 7ª do curso, participaram de uma atividade a respeito do tema *Descriminalização ou não da maconha*. No segundo momento, os alunos desenvolveram uma atividade referente ao artigo da revista. A ordem para as apresentações orais foi exposta no quadro e seria a seguinte: Deyse, Ariane, Mônica, Regina e Jana.

Ariane decide começar, então, inicia.

Deyse passa sua vez para Mônica.

Mônica, por sua vez, passa para Regina e prefere apresentar após essa.

Regina apresenta, usa tópicos escritos para guiar sua fala.

E a aula segue.

Nesta situação, verificamos que Mônica, entre outras alunas, sente-se insegura em fazer um relato oral do que lera, enquanto que Regina não hesita em nenhum momento em desenvolver essa atividade. Os dados mostram que a aluna lê

²⁰ Esse trecho e os seguintes foram reformulados a partir de anotações no diário de observação, um dos instrumentos de coleta de dados.

conhecido pela professora da escola dela, segundo fala de Regina em conversas informais e registrada em nota de campo. Desenvolver bem a leitura oral, como sabemos, é um dos parâmetros usados pela escola para avaliação de quem *sabe* e de quem *não sabe* ler. Dessa forma, consideramos que tudo isso que acabamos de expor é um dos fatores que influenciam positivamente a constituição da identidade de Regina como uma boa leitora e produtora de textos (neste caso, orais), enquanto que a mesma cena já aponta para uma constituição identitária de Mônica distinta da de Regina.

Essa situação citada pode ter sofrido grande influência de contextos anteriores, nos quais esses sujeitos estavam envolvidos, tanto no quadro da vida de cada uma em geral como no âmbito da situação imediata. A próxima cena de aula apresentada, uma atividade realizada em sala, mais especificamente na 5ª aula referente a esse curso de Língua Portuguesa, é um exemplo da influência sobre a qual nos referimos. Nessa aula ocorreu o seguinte:

Notas de campo 2

Em determinada parte da aula, os alunos deveriam apresentar uma narrativa escrita produzidas por eles, através da leitura vozeada, contando um fato interessante, real ou não. Depois, um dos textos deveria ser escolhido, através de votação dos próprios alunos para que esse fosse enviado para uma revista popular, que publica histórias enviadas por leitores da revista.

Alguns alunos preferiram que seus textos não concorressem. Assim sendo, os voluntários apresentaram seus textos e todos votaram na história mais interessante. Apresentaremos a seguir o resultado da escolha dos alunos, expostos no quadro da sala de aula.

ALUNOS	REGINA	VÂNIA	JANA	CRISTIANO	MÔNICA	ARIANE
Nº de votos	10	1	2	1	3	6

Terminada a eleição, a professora pergunta se Regina quer enviar seu texto para ser publicado, ela concorda e a turma também.

Regina é um provável fator que influencia na sua identidade como leitora e produtora de textos, fazendo com que ela participe mais ativamente nas aulas, sem medo ou vergonha, pois ela já é considerada como possuidora das habilidades da leitura e da escrita pelo(s) outro(s) com o(s) qual(is) ela se envolve em situação de aprendizagem. Assim, percebemos que a constituição de sua identidade é bastante influenciada pela visão que o outro apresenta sobre ela.

Acreditamos, ainda, que a constituição dessa identidade é influenciada pelo contexto em questão, porém, não determinada por ele, pois defendemos a visão de um sujeito não como causa do meio social em que vive nem consequência dele, mas um sujeito que possui uma relativa autonomia diante das possibilidades que o contexto oferece.

Quanto à Mônica, o fato de ela não ter apresentado oralmente seu texto, pode nos indicar que ela não se sente capaz de produzir um texto que pudesse concorrer com os demais colegas, o que nos remete a uma possível constituição negativa de sua identidade como leitora e produtora. Essa atitude de Mônica pode sugerir, também, timidez e/ou baixa auto-estima, o que não observamos em Regina.

A baixa auto-estima de Mônica pode ser influenciada pelo aspecto físico e pela dependência financeira, citados com grande insatisfação pela aluna em entrevista²¹:

Fragmento de texto 1

E1: E o que lhe interessa?

M: Me interesse por / é porque assim eu / eu já fiz tratamento para engordar / eu tenho muita facilidade para emagrecer / não consigo / já fiz tratamento / depois desisti / perdi a paciência [...] faço de tudo para engordar / tudo que mandar eu como e não consigo [...].

²¹ A entrevista foi realizada no dia 7 de maio de 2008, cerca de 14h30min, na praça Dois Leões em Jaraguá, próxima à comunidade.

nda com cabelos amarrados e pelo o que podemos observar não estava satisfeita com sua aparência física. Regina, por sua vez, é mais alta e mais forte que Mônica, geralmente estava com os cabelos soltos, uma sandália um pouco alta e não constam, em nosso material, reclamações feitas por essa aluna a respeito da aparência. A diferença entre as irmãs pode ser um fator de influência para a baixa auto-estima de Mônica, assim como a dependência financeira em relação ao esposo, o que provoca outro ponto que incomoda Mônica:

Fragmento de texto 2

E1: E se eu te perguntar quem é você? Quem é Mônica? O que você pode me dizer?

M: Eu não sei (risos) / não sei mesmo quem sou eu [...] porque eu não sei responder o que é que / nem eu sei o que eu quero [...] // pronto / sabe quem eu sou? / eu sou uma pessoa dependente / porque eu me vejo assim / porque eu sou dependente do meu marido e eu não quero mais // ser dependente dele / de ninguém [...].

Nesse fragmento de texto, notamos ainda que Mônica não está incomodada apenas com a aparência física, mas com sua dependência financeira, o que a faz se definir apenas dessa forma, diante de todas as outras possibilidades (feliz, estudiosa, calma etc.). Dessa forma, constatamos que Mônica já possui uma constituição negativa de outras identidades em outros contextos fora da sala de aula, o que parece influenciar na constituição da identidade dessa aluna como leitora e produtora de textos.

Observamos, ainda, outra situação interessante, encontrada no desenvolvimento de uma atividade realizada em sala, na 11ª aula. A nosso ver, essa situação confirma a visão dos outros alunos, envolvidos no processo, acerca das habilidades de Regina e, mais uma vez, da constituição da identidade dessa aluna como uma leitora e produtora de textos.

Nessa situação, foi feito um sorteio para que os alunos pegassem nomes de companheiros de sala. O nome desse colega seria desconhecido pelos demais alunos. Então, cada aluno deveria escrever um bilhete para a pessoa determinado no sorteio e entregar à professora sem a assinatura do escritor. Depois, cada pessoa lia o bilhete destinado para si e tentaria descobrir qual dos colegas de sala o escreveu, cada aluno que acertasse ganharia um prêmio simbólico (um chocolate). Em seguida, os leitores de seus bilhetes iriam observar as inadequações, reescrevendo esses textos da forma mais adequada. Deu-se, dessa forma, a atividade.

Como podemos ver, a atividade descrita era lúdica e envolvia a leitura, a escrita e a reescrita de bilhetes, dos quais os destinatários eram os próprios colegas de sala. Essa aula foi motivada a partir da anterior, na qual trabalhamos a escrita de uma carta contando algum fato interessante que poderia ser enviado como proposta de publicação para uma revista, que divulga histórias da vida real enviadas por leitoras. Dessa forma, o trabalho com o gênero carta motivou essa atividade com o gênero bilhete pela semelhança na função e nas características composicionais e possibilidade de diferença na linguagem e na formatação.

Nessa aula, notamos que os alunos pareciam muito motivados pela brincadeira e pelo interesse em descobrir o remetente do bilhete, o que foi, em alguns momentos, engraçado. Essa atividade foi comentada durante todo o semestre. A reescrita dos textos pelos destinatários também possibilitou a visão do outro sobre o texto, no qual foram apontadas e discutidas algumas inadequações não observadas em seu próprio texto.

Abaixo, alguns textos serão apresentados . três . por envolverem diretamente a constituição das identidades de Regina e Mônica como leitoras e produtoras de textos, através da influência da visão do outro (nesse caso, Andrea e Paula). Alguns termos foram destacados por nós (em negrito) nos textos de Mônica e de Paula para facilitar a discussão sobre a modificação deles na reescrita feita por Paula. Já no de Regina não foi destacado nenhum termo, porque ele não sofreu nenhuma modificação.

Texto 1: de Regina para Andrea²²

Andrea não a conheço muito bem mais gostaria de conhecê-la um pouco mais.

Pois não sei o que falar sobre você.

Espero algum dia nos tornar grandes amigas.

Texto 2: de Mônica para Paula

Pensei em tranquilidade e lembrei de você, pois essa palavra é o **sinônimo** de seu nome **Paula**.

Apesar de **só** sermos colegas **conssigo** vêr em você a pessoa calma e transparente que é.

E muito bom ter por perto alguém que transmite **paiz e serenidade**.

E muito bom estudar com você!

Andrea considera que o texto de Regina não possui inadequações, por isso, não o reescreve, afirmando que está tudo certo. Já Paula reescreve o texto de Mônica da seguinte forma:

Texto 3: de Paula para Mônica

Pensei em tranquilidade e lembrei de você, pois essa palavra é o **sinônimo** do seu nome **Paula**.

²² Os textos apresentados estão na versão original, antes das intervenções da professora.

de **so** sermos colegas **consigo** vêr em você a pessoa calma e transparente que é.

E muito bom ter por perto alguém que transmite **pois a** serenidade. E muito bom estudar com você.

Constatamos, através da atividade apresentada, que, apesar do texto de Regina possuir inadequações . tais como **%mais+**, **%conhecela+**, **%Um+**, **%você+**, **%os** tornar+ . , ele não é reescrito em nenhum trecho, sendo o único a não ser refeito. Andrea não corrigiu, afirmando que não precisava, pois estava **%do certo+**. Isso pode nos indicar a visão do outro (nesse caso, Andrea) para com Regina, como possuidora da habilidade da escrita. Verificamos, dessa forma, que essa visão do outro é um fator de grande influência na constituição das identidades das alunas em questão. Isso mostra, também, que pode influir no andamento das atividades, no objetivo das aulas, pois, se o professor não se dá conta desse fator, pode pensar apenas que a aluna (Andrea) não soube realizar a tarefa.

Já o texto de Mônica foi reescrito pela colega, como os dos demais da sala, sendo a correção adequada em alguns momentos . como **%onssigo++consigo+** . mas não em outros . como **%ó+%o+**. Constatamos, com isso, que o fato de o texto de Mônica ser reescrito mostra que ela não é considerada, pelo o outro, da mesma forma que Regina, que não teve sequer uma palavra reescrita.

Dessa forma, observamos que a constituição das identidades das alunas em análise é notadamente influenciada pela relação com outro no processo de ensino-aprendizagem.

Após essa atividade, continuamos trabalhando a relação entre bilhete e carta, o que nos levou ao trabalho com cartas oficiais, a partir das necessidades da comunidade e o que, a partir delas, poderia ser solicitado ao prefeito da cidade de Maceió, autoridade com o poder de resolver os problemas da referida comunidade, como saneamento, violência etc.

Em outra aula, referente à 16ª do curso, os participantes fizeram uma visita a um museu, que se encontra no mesmo bairro da comunidade a qual os alunos pertencem, especificamente em frente à comunidade da Vila dos Pescadores de Jaraguá. Esse museu da Imagem e do Som de Alagoas (Misa) possui dois andares, com um auditório na parte superior, e expõe, através de fotos e objetos antigos, a

principalmente, do bairro de Jaraguá, apresentado como o primeiro bairro da cidade, embora haja controvérsias. Nesse lugar, ainda, havia fotos do local onde hoje é a comunidade e do surgimento, aos poucos, da Vila dos Pescadores.

Essa visita foi realizada por influência dos próprios alunos que sugeriram visitar o museu, no qual a maioria nunca havia entrado. Então, combinamos de nos encontrarmos em frente ao museu, na praça Dois Leões, para iniciarmos a visita. Antes de entrarmos, orientamos aos alunos que fizessem um rascunho sobre os pontos interessantes, sobre o que chamou atenção, sobre fatos que elucidassem a origem do bairro, sobre opiniões etc. Observamos que os alunos se mostraram entusiasmado pelas peças do museu e por toda história que elas carregavam.

Na aula seguinte, os alunos deveriam apresentar um texto a respeito de algo que os chamou a atenção com relação ao museu. Os textos de Regina e Mônica serão apresentados a seguir, porque também estão relacionados à constituição dessas alunas como leitoras e produtoras de textos.

Texto 4: Regina

Porto de Maceió

Não resta dúvidas que o pequeno Porto de Jaraguá forçou o progresso de Maceió.

O porto de Maceió possui cinco armazéns sendo quatro externo, com área de 1.600 m² e capacidade útil de 12.000 m³, cada um; e um interno, com 6.000 m² de área e capacidade estática para 15.000 toneladas de cereais, além de um pátio descoberto com capacidade para 30.000 toneladas.

Sua primeira ampliação foi realizada em 1974, com a construção de um novo cais de atração e obras complementares.

Jaraguá

Alguns Historiadores afirmam que o bairro de Jaraguá começou a se definir com o crescimento de Porto de Jaraguá.

Texto 5: Mônica

%o valor entre o museu e os turistas+

Seria bom se de alguma forma a visita ao museu de Jaraguá incluída no pacote dos turistas.

Pois o que é um turista se chegar em uma cidade que ele mal conhece e ter que logo depois de almoçar, dançar, tomar banho nos mares de Alagoas ir embora ainda assim sem conhece-la?

O que eles vão falar pos seus amigos e parentes ao chegar em suas casas?

falarão da culinária que apesar de ser pratos diferentes não deicha de ser comida?

Ou falarão das praias que tem outros nomes porém a mesa intensidade e o mesmo sal?

imagine você se esse lamentável quadro fosse mudado e além dos restaurantes, praias e casas de shows esses mesmos turistas visitassem também o nosso %misa²³

logo fariam para seus amigos e parentes que ao olhar antes de tudo viu só mais um museu, mais ao entrar ficaram encantados com as diferentes e surpresas históricas que lá ficarão para sempre lembradas.

Verificamos que os dois textos têm relação temática com o museu, pois esse apresenta em seu interior a história de Maceió e, especificamente, do bairro do Jaraguá.

Porém, o texto de Regina é notadamente descritivo, pois apresenta apenas descrições do Porto de Jaraguá, como quantidade (%cinco armazéns sendo quatro externo+, %um interno+, %um pátio descoberto+), tamanho (%com área de 1.600 m²+;

²³ Nome do museu visitado na ocasião, MISA (Museu da Imagem e do Som de Alagoas).

lade (%capacidade útil de 12.000 m³, cada um+, %capacidade estática para 15.000 toneladas de cereais+, %capacidade para 30.000 toneladas+).

Nesse texto, observamos poucas inadequações, quanto às normas de escrita, o que nos alerta a uma possibilidade de cópia do texto. Além disso, a autora pouco (ou em nenhum momento) se coloca no texto, descrevendo possivelmente o que viu ou ouviu falar. Também não há, no texto de Regina, referência alguma a bibliografias ou pesquisa realizada por ela, já que é quase impossível a aluna ter feito uma medição das capacidades e áreas apresentadas em seu texto, apesar da noção de autoria ter sido bastante discutida em sala, a partir das possibilidades de cópia identificadas. Além disso, devemos levar em conta que essa prática é até induzida na escola (instituição), por exemplo, pela chamada %pesquisa+, na qual o aluno copia um texto sobre o assunto solicitado e recebe boa nota, indicando que ele foi bem.

Já no texto de Mônica, observamos várias inadequações na produção, como letras minúsculas no início de frases (%Imagine você...+), ausência de pontuação (no fim do quinto parágrafo e algumas vírgulas), falta de acentuação em algumas palavras (%incluída+, %conhece-la+), erro gráfico (%pos+, %leicha+), erro de concordância (%eles... ao chegar em suas casas+), inadequação quanto à paragrafação, entre outras. Tudo isso nos leva a acreditar, diante de outros textos produzidos em sala pelas alunas, que foi a própria aluna quem o produziu, pois essa, assim como Regina, cursa a 4ª série do Ensino Fundamental.

Além das inadequações, constatamos em todo o texto a atitude responsiva ativa da aluna, argumentando a favor de suas ideias, persuadindo o leitor, a fim de convencê-lo de sua proposta, com perguntas retóricas. Notamos ainda que, em seus argumentos, a aluna faz um paralelismo entre comida (não tão importante) e arte (importante), o que nos parece uma reivindicação, através da discussão sobre os passeios inclusos nos %pacotes+(conjunto de serviços comprados) dos turistas, com relação ao que é considerado básico e ao que as pessoas têm o direito.

Observamos, dessa forma, que o texto de Mônica a apresenta como uma leitora e produtora ativa de texto, assim como uma leitora e produtora ativa do mundo em maior grau que Regina, embora esta última também tenha mostrado uma atitude ativa através de seu texto, porém, em menor grau de ativismo, diante de tudo que acabamos de expor.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ais dois textos (de outra atividade), produzidos por Regina e Mônica, na primeira parte da 7ª aula do curso, após discussão do tema descriminalização da maconha, por consideramos, ainda, relevante à análise dos indícios das identidades das alunas em questão.

Antes, serão expostas as indicações da atividade registradas em notas de campo.

Notas de campo 4

Em aula anterior, mais especificamente a 6ª do curso, foi trabalhado em sala de aula um texto intitulado **Descriminalização da maconha sim ou não?** e, a partir daí, a professora pediu para que os alunos dessem uma **olhada** nos principais tópicos do texto, a fim de que voltassem à discussão. Os alunos foram lembrando e falando quais os principais temas abordados, o que foi escrito no quadro pela professora:

Temas discutidos:

- A penalidade para o traficante e para o usuário;
- Descriminaização: sim ou não?
- Os males que a droga traz para o usuário, para sua família, para a sociedade etc.

A seguir, houve um diálogo em sala que resultou na produção dos textos apresentados por nós a seguir.

Fragmento de texto 3

Mônica: Mas falaram mais sobre lei ((penalidade)) em outros países.

Profa.1: Desse tema houve discordância?

Osmar: A pena entre usuário e traficante deveria ser diferente.

Profa.1: Todos concordam?

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Profa.1: É bom vocês discordarem / que tenham opiniões diferentes / gostaria que vocês produzissem algo sobre o posicionamento de vocês / por escrito.

(...)

Profa.1: Ajudem a quem for ler o texto. Digam se são a favor ou contra o que / e dizer o porquê, justificar.

Dessa forma, os alunos presentes produziram um texto, apresentado a opinião a respeito do tema, com o título que consideravam conveniente. A professora não escreveu a proposta de atividade no quadro com o objetivo de que os alunos não usassem como título, dessa forma, eles eram provocados a pensar em algo que iniciasse o texto, o título.

Texto 6: Regina

{penalização}

Você acha que o usuário deve ter a mesma penalidade que o traficante Sim ou Não

Sim, porque na minha opinião tanto o traficante quanto o usuário induzem ao uso da maconha.

E ambos estão fazendo uma coisa errada.

A diferença entre eles é pequena. O fato de um ser traficante e o outro usuário não muda e nada.

Pois tanto um quanto outro de uma forma direta atingem a Sociedade.

Texto 7: Mônica

Penalização: sim ou não?

ação a lei 11.343 que colocou em outra categoria o

consumidor de drogas, eu sou a favor.

por que?

por que o traficante é o único que tem a ganhar com isso, pois ele envolve o usuário ainda quando o mesmo é um criança.

E de uma forma direta se torna a única vítima em suas mãos.

Se a penalidade para o traficante fosse igual a do usuário ele jamais se sentiria ameaçado em termos financeiros, pois o seu vício maior é o dinheiro que ele ganha com o tráfico.

Já o usuário deve pagar uma multa por menor que seja.

Pois quando drogado, é uma ameaça para a sociedade em geral.

Observamos tanto no texto de Regina quanto no de Mônica, mais uma vez, inadequações relacionadas à forma de itens do texto. No caso de Regina, ela utiliza chaves desnecessariamente, já no início do texto, contendo uma palavra que parece ser o título do texto. Notamos uma aproximação do uso de chaves ao uso de aspas feito por Mônica no texto 5 (sobre o museu), pois tanto num caso como no outro as alunas sentem necessidade de empregar sinais, talvez pensando em pôr destaque. Em seguida, Mônica apresenta uma pergunta como uma espécie de subtítulo, na qual, percebemos uma utilização desnecessária da cedilha na palavra *voçê+*, além da ausência do sinal de interrogação no fim do enunciado que se caracteriza como uma pergunta, do uso indevido de letra maiúscula no meio de frase e de problemas na estrutura dos parágrafos.

Além dos problemas na forma linguística, notamos que Regina inicia o texto como se apresentasse uma resposta oral a alguma pergunta, com um advérbio de afirmação, não introduzindo no corpo do texto, dessa maneira, a questão tratada. O texto da aluna, ainda, segue com justificativas muito rápidas e gerais para o *sim+* apresentado, sem um porquê que persuade o leitor de sua opinião, com respostas muito gerais e sem maiores explicações, tais como: *estão fazendo uma coisa errada+*, *atingem a Sociedade+*, *a diferença entre eles é pequena+*. Nesses casos, Regina poderia ter se apresentado como uma leitora e produtora ativa em maior grau, posicionando-se mais *fortemente+*. Assim, ela poderia dizer por que o que usuário de drogas e traficantes fazem é errado, por que e de que forma eles atingem

a ter defendido melhor que a diferença entre eles, por ser tão pequena, não deveria servir de base para penalidades diferenciadas, já que a autora do texto defende uma punição igualitária para ambos, aproveitando, dessa ou de outra maneira, seus argumentos para convencer o leitor de sua opinião.

O texto de Mônica, por sua vez, possui inadequações quanto à forma da estrutura linguística e, assim como o de Regina, apresenta problemas na paragrafação. Porém, ao contrário da irmã, Mônica utiliza adequadamente o sinal de interrogação no título e em uma pergunta retórica que a aluna utiliza para apresentar argumentos, justificando, assim sua posição a respeito do tema tratado. Também, diferentemente de Regina, a autora do último texto não utiliza letras maiúsculas em duas situações em que essas são exigidas (segundo e terceiro parágrafo), porque Regina utilizara letras maiúsculas desnecessariamente. Desse modo, observamos que Regina e Mônica apresentam semelhantes inadequações quanto à forma linguística, o que, por si só, não se constitui em fator de influência para a constituição de suas identidades produtoras de textos.

No entanto, Mônica apresenta alguns indícios de sua identidade como leitora e produtora de texto ativa em maior grau do que o outro sujeito em questão, pois ela produz, mais uma vez, um texto com maior nível de persuasão. Inicialmente, Mônica introduz rapidamente a questão, posicionando-se a respeito dela. Logo em seguida, observamos, no texto, uma pergunta retórica, que antecede os argumentos trazidos pela autora, o que justifica e persuade o leitor à posição da aluna. Então, ao contrário de Regina, o sujeito ora analisado apresenta a diferença entre traficante e usuário, colocando o último como vítima do primeiro, além de propor uma punição ao usuário de drogas (o pagamento de multa) para tentar combater o uso de entorpecentes.

Apesar de possuir mais argumentos que o texto de Regina, também observamos a falta de maiores explicações ou justificativas no quinto parágrafo do texto de Mônica, pois ela afirma que se a punição para traficantes e para usuários de drogas fosse igual, o primeiro não seria ameaçado em termos financeiros, apresentando uma justificativa posterior. Porém, a autora não apresenta que punição seria essa tratada e contraposta por ela nessa parte do texto, tornando, assim, o parágrafo incoerente ao leitor, com necessidade de maiores explicações. Poderíamos supor que essa punição citada no parágrafo em questão seja o

no próximo parágrafo, o que deveria ter sido apresentado antes, tornando o parágrafo anterior coerente.

Dessa forma, percebemos que há problemas em relação à adequação a normas no texto de ambas as irmãs, porém consideramos que o texto de Mônica novamente a apresenta como uma leitora e produtora de texto mais ativa que Regina, pois a primeira apresenta argumentos que persuadem o leitor a respeito de sua opinião, com justificativas e porquês, conforme solicitou a professora. A produção de Regina, como mostramos, carece de argumentos convincentes ou de maiores explicações acerca das afirmações feitas para que o leitor dê uma maior credibilidade aos argumentos apresentados por sua autora.

Assim, a discussão dos textos anteriormente apresentados mostram mais uma vez que o grau de atitude ativa nos textos de Mônica é maior do que nos textos de Regina, embora em atividades orais e participações em sala de aula, esse grau de ativismo oscile, apresentando Regina como leitora e produtora mais ativa do que Mônica, fato que não analisaremos aqui porque não dispomos de gravações adequadas que possam ilustrar a atuação de cada uma devidamente, mesmo porque Mônica permanece quase sempre calada. Com isso, vemos a importância de haver uma mescla no uso das modalidades (oralidade e escrita) em sala de aula.

Refletiremos agora acerca da constituição das identidades dessas alunas como membros ou não da comunidade em que foram criadas e vivem até hoje.

3.1.2. Identidades como membros/não-membros da comunidade

Em relação a mesma visita ao museu já referida anteriormente, pedimos que os alunos, em um caderno de anotações, fizessem registros da visita, uma espécie de rascunho, enquanto o funcionário do museu ia explicando a história do bairro e o significado das peças existentes no museu. Ao término da visita, pedimos que esses textos fossem entregues. O texto de Regina apresentava algumas frases soltas relacionadas ao que foi dito pelo funcionário durante a visita. E uma das frases nos chamou atenção:

Fragmento de texto 4

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

os trapiches se localizava 1 de março de 1906 próximo ao cás do porto, que hoje é uma favela.

Observamos que durante as aulas e em entrevista realizada com os alunos, enfim, em situações mais formais, os alunos denominavam o local onde moram %comunidade+ou %Vila dos Pescadores+, enquanto que em situações mais informais o mesmo lugar, muitas vezes, era chamado %favela+ e isso é comprovado com o texto-rascunho de Regina.

A aluna em um momento de entrevista²⁴, fora da sala de aula, quando lhe é perguntado qual a denominação do lugar onde mora, uma situação mais formal, pois estava sendo gravado em áudio, a resposta é outra, apesar da insistência das entrevistadoras, baseadas na observação de mudança de nomenclatura por parte dos membros da comunidade.

Apresentaremos a transcrição do início da entrevista com Regina, momento em que isso ocorre.

Fragmento de texto 5

E1: Primeiro quero saber onde é que você mora mesmo?

R: Moro?

E1: É!

R: No Jaraguá.

E1: Em Jaraguá em que parte?

R: Aqui mesmo.

E2: Mas tem nome? Comunida::de? Existe alguma divisão? Subdivisão? Alguma coisa assim?

R: Não / é::: porque dão nome porque não é um bairro registrado ((referindo-se à comunidade)), né? Aí como nós moramos aqui na Vila dos Pescadores / aí chamam

²⁴ A entrevista foi realizada no dia 7 de maio de 2008, cerca de 14h30min, na Praça Dois Leões em Jaraguá, próxima à comunidade.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Notamos que, quando é algo particular a esse sujeito, como o texto-rascunho, o nome usado para o lugar onde mora é %avela+, enquanto que numa situação com pessoas de fora da comunidade, em referência ao mesmo local, a nomenclatura muda para %vila dos Pescadores+.

Com isso, entendemos que a aluna como membro da sociedade sabe que não há uma legitimidade do conceito que circula a palavra %avela+, ou seja, é algo discriminado, marginalizado, não é o padrão desejado. Assim como essa linguagem é deslegitimada também é deslegitimada a sua identidade como moradora, membro desse local (por que não dizer de favelada?). O que Regina, então, tenta fazer é um processo de legitimação da linguagem empregada e de sua identidade como membro da sociedade, apesar de saber que grande parcela da população denomina o lugar em questão como favela, como algumas autoridades e a imprensa de uma maneira geral. Isso pode ser observado na natural fala do Prefeito da cidade de Maceió Cícero Almeida, no dia 4-11-09, às 14h no Programa Plantão Alagoas da TV Alagoas. Nessa ocasião, a autoridade falava sobre a retirada de famílias de uma determinada área de Maceió, o que deveria acontecer:

Fragmento de texto 6

%a.] depois da **favela** de Jaraguá que é nossa prioridade+.

Ainda na entrevista com os alunos, que era individual, Regina e Mônica falaram sobre um projeto municipal que pretende tirar os moradores da comunidade onde moram para colocá-los em outro bairro, quando questionadas sobre o que achavam em relação ao lugar onde moravam. Em toda a comunidade, como já explicamos anteriormente, as opiniões a esse respeito não são unânimes, uma parcela da população dos moradores apóia o projeto de retirada e outra parte não apóia.

Regina fala na entrevista a respeito do lugar onde mora, afirmando que:

Fragmento de texto 7

R: Não, não é mais adequado ((a comunidade)). [...] Eu não quero criar meus filhos aqui.

A aluna concorda, dessa forma, com uma parcela dos moradores, que querem mudar de bairro, provavelmente, melhorar de vida, indo para um outro lugar cedido para a prefeitura.

Mônica, por sua vez, afirma em entrevista:

Fragmento de texto 8

M: Eu gosto / eu gosto de morar aqui. [...] Por causa do bairro mesmo [...] a rua assim / o bairro / ele é muito valorizado [...] a gente não se sente morando numa favela porque tem tudo / aqui ninguém passa fome [...].

Nesses fragmentos dos depoimentos das alunas, notamos, principalmente, a atitude ativa de Mônica que vai de encontro à opinião de uma parte dos moradores, posicionando-se acentuadamente a respeito disso. Essa aluna, ainda, apresenta argumentos para justificar sua posição, mostrando uma visão de valorização do lugar onde mora, uma opinião contrária a alguns dos moradores dessa comunidade, que querem sair do lugar por, possivelmente, não gostar do estereótipo deslegitimado veiculado pela sociedade, conforme observamos durante o período da coleta de dados também na comunidade e em reuniões informais com líderes e com alguns moradores. Ao contrário dessa parcela da população da referida comunidade, Mônica rejeita esse estereótipo marginalizado socialmente, afirmando que a gente não se sente morando numa favela. Com essa atitude ativa de Mônica, percebemos a autonomia relativa da aluna perante a imagem deslegitimada

identidade como moradora do local, não aceitando essa imagem difundida por grande parte da sociedade, apontando pontos para questões de valoração do lugar até então não percebida (ou não verbalizada) pelos demais.

Percebemos, assim, que Mônica se identifica como membro daquele lugar e não pretende mudar, não reconstituindo, assim, sua identidade de pertencimento ao local, o que a faz se posicionar acentuadamente contra a retirada dos moradores para a praia do Sobral, através de argumentos. Já Regina pretende mudar e, segundo ela, melhorar de vida, o que parece propor a ideia do poder público aceita por uma parcela da população que quer sair de Jaraguá, reconstituindo sua identidade de pertencimento ao local, à ~~fa~~avela+, pois essa é considerada deslegitimada.

Apresentamos, dessa forma, as oscilações na constituição de identidades das alunas em questão, assim como fatores que influenciam nessa constituição, além de indícios de atitudes responsivas ativas que oscilam conjuntamente com essas identidades. Isso foi observamos no desenvolvimento de Mônica, que inicialmente não se mostrava tão ativa e, possivelmente, com uma constituição negativa de sua identidade (poucas participações em sala, momento da eleição em sala), mas que, em outros momentos, posiciona-se ativamente diante dos problemas observados (relato sobre projeto municipal, texto sobre museu). Da mesma forma, as situações que envolviam Regina também comprovam isso, pois ora apresentavam atitudes ativas da aluna em maior grau (texto para revista, participação em sala), ora possivelmente apenas reproduzia (texto sobre museu).

Apresentaremos, a seguir, um outro sujeito analisado, Andrea, e indícios que consideramos decisivos na formação da identidade de gênero dessa aluna.

3.2. Andrea e indícios de suas identidades

Os dados de Andrea inicialmente nos chamaram atenção pela recorrência da questão de gênero e pela recusa a qualquer identificação de pertencimento a comunidade na qual trabalhamos, em interações nas quais nos envolvíamos com esse sujeito dentro e fora da sala de aula. Andrea possui uma faixa etária de 25 a 30 anos, cursa o Ensino Médio, pretende cursar a graduação em Jornalismo, apresenta

al nas aulas, assim como uma participação nas atividades do projeto fora da sala de aula, pois servia como uma espécie de guia para nós em sua comunidade. É necessário ressaltar, ainda, que essa aluna é solteira, não tem filhos e, segundo ela, namora um rapaz de outra comunidade, com quem passava os fins de semana.

3.2.1. Andrea e a constituição de uma identidade de gênero

Observamos, inicialmente, na análise do material coletado, que, na primeira aula do segundo semestre do curso, após o estudo do tema violência (considerado de interesse de todos pela equipe de professores) em um texto retirado de um blog, quando solicitados temas de sugestão dos alunos para serem posteriormente estudados em textos em sala de aula, os temas citados foram os seguintes, segundo a preferência e interesse desses alunos:

Notas de campo 5

Temas sugeridos pelos alunos para serem trabalhados em sala, segundo a ordem que foram apresentados, com identificação dos sujeitos que fizeram as sugestões em parênteses:

- Violência (Andrea);
- Sexualidade (Andrea);
- Preconceito (Andrea);
- Preconceito (Maria);
- Abuso sexual (Maria);
- Drogas (Maria);
- Beleza e Vaidade (Andrea);
- Consumismo (Andrea);
- Eleições e Política (Lais, Maria);
- Cultura de outros países (Vanessa);
- Aquecimento global (Maria);
- História de Alagoas (Joana).

Notamos que Andrea é a primeira aluna a opinar a respeito de possíveis temas a serem tratados e a violência está em primeiro lugar em seu discurso, provavelmente devido influência da discussão anterior; a sexualidade aparece logo

maneira inicial da aluna entrar na discussão a respeito do gênero em aulas posteriores; já o preconceito é apresentado em seguida. Percebemos, ainda, que esses temas trazidos por Andrea podem estar intimamente ligados numa relação de sentido, no qual o gênero é central, o que provoca o preconceito e a violência às pessoas que fogem aos estereótipos de gênero comumente considerados pela sociedade como legítimos, ou seja, a figura heterossexual . o homem macho+, conquistador+ e a mulher feminina, delicada, e muitas vezes, vaidosa.

Depois de algumas sugestões de Maria, Andrea retorna a falar, citando os temas beleza, vaidade e consumismo, o que mais uma vez está relacionado, ao nosso ver, ao tema central gênero, pois, a partir daí, a aluna pode trazer, questionar muitos traços tidos como prioritários à figura da mulher, segundo o senso comum. É o que tentaremos mostrar a partir da análise de outros dados que compõem esse *corpus*.

Voltamos aos dados do segundo momento da sétima aula do primeiro semestre do curso. Nesse momento foram apresentadas, oralmente, narrativas interessantes, escritas pelos alunos, a partir do estudo do texto de uma revista, para a realização de uma eleição em que o texto selecionado deveria ser enviado à revista em questão (conforme nota de campo 2, p. 56-57 desta dissertação). Nesses dados, notamos que Andrea está entre os alunos que produziram o texto, que deveria tratar a respeito de um fato interessante (real ou não), mas não quiseram participar da apresentação vozeada e, conseqüentemente, da análise ou do julgamento dos colegas. Na atividade em questão, a escolha dos colegas de sala (jurados) fundamentaria a escolha do texto.

A produção de Andrea, embora não apresentada aos outros colegas, foi a seguinte:

Texto 8: Andrea

As Duas Amigas

Ana Carolina tem uma amiga, seu nome é Daniela.

s estudam no mesmo colégio, estão terminando o ensino médio. Carol tem 20 e Dani 25 anos.

Um belo dia Carol chega na casa de Dani, e ela está conversando com um rapaz, ela entra e cumprimenta-o e espera Dani.

Quando o rapaz vai embora, ela pergunta: quem é esse rapaz Dani? é um amigo porquê? por nada, só curiosidade.

Carol vai para casa pensando, que sentiu algo diferente, não gostou de ver Dani com aquele rapaz.

Quando encontra Daniela novamente, fica estranha, pois não sabe explicar o que está sentindo e tem medo de falar.

Daniela pergunta: Carol hoje você não apareceu, senti sua falta, o que está acontecendo, você anda meio esquisita. Carol a noite passe lá em casa.

Quando chega a noite Carol vai a casa de Dani, as duas ficam no quarto conversando, de repente Carol beija Dani bem na hora que a mãe de Dani entra. Ela toma um susto, e diz exijo uma explicação.

Carol responde: a culpa é minha D. Helena, Dani interrompe, não mãe eu gosto da Carol, me desculpe se eu lhe decepcionei, D. Helena diz: minha filha eu a amo e lhe respeito se essa é sua opção, é difícil mas eu compreendo, você pode contar com migo.

Que vocês sejam muito feliz.

Apesar de observamos algumas inadequações no texto de Andrea, não discutiremos acerca da estrutura linguística, porque, nesse momento, não acrescentaria à discussão a respeito da constituição da identidade do sujeito em questão.

Notamos que essa produção narra o descobrimento da sexualidade de duas amigas (Carol e Dani) e a recusa, seguida de aceitação da mãe de uma das garotas pela opção sexual da filha. Lembramos, então, que a proposta de produção desse texto pedia a narração de um fato real ou interessante. Se considerarmos a história

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nte na opinião da autora do texto, percebemos a recorrência da preferência pelo tema por parte da aluna, o que nos mostra senão um indício da identidade de gênero de Andrea, pelo menos uma tentativa de legitimação dessa identidade na sociedade, já que a aluna percebe a deslegitimação da identidade em foco, fato confirmado, ao nosso ver, pela recusa de apresentação do texto em sala para o julgamento dos colegas.

Poderíamos, ainda, pensar na possibilidade de Andrea não ter exposto oralmente seu texto por vergonha de participar oralmente da aula, mas isso é logo descartado devido à grande participação oral dessa aluna, conforme dito. E, se, por outro lado, relacionarmos essa recusa em participar da eleição à recusa de Mônica, que não se considerava, naquele momento, como uma leitora e produtora de textos capaz de concorrer à eleição em questão, temos a fala de Andrea (em entrevista) que, ao nosso ver, descarta essa possibilidade:

Fragmento de texto 9

[...]

E1: E você gosta de escrever?

A: Gosto gosto.

E1: Por quê?

A: (XXX) eu pratico muito assim né? a escrita / o português / e é tipo também como um desabafo né? / Se eu fiz um diário / eu tô me desabafando né? Estou falando sobre a minha vida / isso me faz bem / igual conversar com uma pessoa eu tô desabafando / quando eu escrevo eu tô desabafando / tipo uma terapia.

E2: O que é que você acha do que você escreve?

A: Eu gosto / me sinto bem quando eu escrevo.

E2: Você acha que você escreve legal?

A: Escrevo legal / agora tem erros de português / eu não sou muito em português não né?

[...]

E1: E:: como você se vê como leitora?

A: Uma:: modéstia a parte uma excelente leitora / porque assim / tem certos tipos de livros que é difícil de você entender / e literatura é o mais complicado assim né? /

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

do que vai pegar um livro de Machado de Assis e

vai entender né?

E1: E como:: escritora / como é que você se vê? Assim como é que você escreve?

A: Eu gosto / assim bem bem eu gosto.

E1: Você gosta do que você escreve?

A: Gosto / Eu já escrevo assim palavras em trabalhos eu já escrevi como autora né?

Assim, avaliamos que a aluna se identifica como uma possuidora das habilidades de ler e produzir, conforme declarou na entrevista, dizendo que gosta de escrever, que escreve bem e que é uma excelente leitora, o que provavelmente não a impediu de participar da eleição. Consideramos, pelo contrário, que, até então (sétima aula do primeiro semestre), a aluna apresentava receio de tratar a respeito da questão de gênero nas atividades desenvolvidas em sala de aula, enquanto que, no segundo semestre, esse receio vai desaparecendo e a aluna insiste em discutir o assunto, conforme vimos na nota de campo 5 e veremos no desenvolver da análise.

Notamos, ainda, na entrevista, mais um indício de que o texto possivelmente representa algo que precisava ser *desabafado* (termo utilizado por Andrea durante a entrevista, quando se refere aos textos escritos por ela), algo que está diretamente relacionado à realidade de sua autora, assim como os textos que ela escreve, segundo a aluna.

Na sexta aula do segundo semestre do curso, Andrea, após discussão acerca de inadequações encontradas nos textos dos alunos, lança uma proposta de atividade para a próxima aula *cada um deve escrever um texto, ler em sala e os outros dirão o que achou*, que foi aceita pelos outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Apresentaremos a transcrição do texto que Andrea escreveu em casa, a partir da leitura oral feita por essa aluna. Destacamos um trecho do texto para posteriormente discuti-lo.

Texto 9: Andrea

Preconceito sexual / nós seres humanos / temos a mania de

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

soas / sem saber / quem realmente são. Achamos que temos o direito de julgar / de criticar / mas na verdade não temos. Há vários tipos de preconceito / o racial / o social / o homossexual etc. Uma pessoa que é / homossexual o caráter dela não está não opção que ela escolheu / pois ela pode ser uma pessoa honesta e decente. Nós temos que respeitar as pessoas / independente do que elas são / ou seja / em primeiro lugar está o respeito. **O brasileiro é muito preconceituoso / mas aos poucos isso está mudando / ainda falta muito / mas a gente chega lá. Várias pessoas / o homem tem que ser mulherengo / ter a fama de pegador / tem que ser machão / homem não pode chorar / Será que isso é ser homem de verdade? A minha opinião ser homem é / ter caráter / digno / e respeitar outros / isso sim é ser homem / pois se um homem chora dizem logo / esse cara é veado / ser educado, gentil / ah esse cara deve ser bicha.** Minha gente está tudo errado na maneira de pensar / na mentalidade (XXX). As famílias estão se destruindo / desmoronando / e os filhos não respeitam seus pais e vice-versa / pois os mesmos / estão deixando de ensinar os verdadeiros valores aos seus filhos / Hoje o que os pais ensinam / é pegar mulher pro filho / é ele ser famoso / o rapaz quando arruma uma namorada / mal conhece e já leva pra dormir em casa / e tantas outras tolices / mas não ensina a ele a ser um homem de bem, de caráter, decente.

Observamos, no texto de Andrea, que, não só a questão da sexualidade, mas a própria noção de homem é revisitada pela aluna. Ela traz características culturalmente construídas do que é ser homem no trecho do texto destacado por nós, conforme apresentamos no quadro comparativo abaixo:

Características do homem

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Homem, segundo à sociedade:	Homem de verdade:	Homem de verdade, mas criticado pela sociedade:
<ul style="list-style-type: none"> mulherengo; pegador; machão; não chora. 	<ul style="list-style-type: none"> caráter; digno; respeitador. 	<ul style="list-style-type: none"> pode chorar (veado); educado (bicha); gentil (bicha).

Nessa tabela, podemos perceber que, segundo Andrea, a constituição da identidade de homem apresentada pela sociedade, conforme vimos em Hall (2003, p. 81, 109) esta relacionada a ideias historicamente produzidas, na qual o sujeito se define como tal a partir de uma posição diferencial do outro e que esse diferencial funciona como elemento na constituição de identidades. No caso da identidade de gênero em questão, o que define um (falso) homem de um homem de verdade é a presença/ausência de características, elementos que se contrastam: mulherengo, pegador, machão *versus* digno, respeitador e com caráter; não chora *versus* chora; machão (grosso) *versus* educado, gentil. Dessa maneira, é *o que não é* e vice-versa.

Notamos, com a apresentação das características do homem e a discussão sobre elas, que Andrea discute identidade de gênero de um modo geral, não só o gênero mulher. Dessa maneira, a aluna está produzindo criticamente, pois é acentuado seu posicionamento, sua crítica à visão social a respeito do que é ser homem. Para isso, Andrea faz uso de argumentos a fim de convencer o leitor de sua opinião, como, por exemplo, que a destruição da estrutura familiar (algo observado e que tem causado grande preocupação atualmente) é ocasionada pelo desrespeito às pessoas, pela falta do ensino dos *verdadeiros* valores aos filhos.

Assim, constatamos um elevado grau da atitude responsiva ativa de Andrea, o que apresenta a aluna como uma leitora e produtora ativa de textos, pois ela se posiciona ativamente contra ao que reconhece como *errado*, não só o que a *oca* (a questão do gênero mulher), mas, de um modo geral, ela discute os papéis na sociedade e faz questão de expor isso em seu discurso para persuadir outras pessoas.

apresentaremos a transcrição da aula a partir do

memento da leitura do referido texto.

Notas de campo 6

Profa.1: Certo / aí:: esse texto você escreveu?

A: Foi da minha autoria.

Profa.1: Anram / certo / porque / às vezes a gente pede pra que os alunos façam um texto / aí [...] ((Profa. fala a respeito de autoria)).

Profa.1: O que é que vocês acharam do texto da Andrea?

((silêncio))

J: Eu achei:: bom o sentido. Tem algumas coisas que a sociedade impõe / às pessoas como padrão / e acaba que / ou você segue aquilo / ou você é o extraterrestre / o diferente de tudo / nem sempre ser o diferente é:: é ruim / apenas é diferente.

Profa.1: Certo. Então, você tá de acordo com o que ela colocou no texto?

J: É. Nessa parte que ela colocou / que o pai aconselha o filho a levar a namorada pra casa / já com a imposição de:: vamos dizer assim / ah meu filho tem que ser macho / Uma cultura passada assim.

Profa.1: Certo / Pedro / as mulheres falaram ((risos)).

J: Se pronunciar.

Profa.1: Represente os homens ((risos)) da sala. Não / fale assim / você gostou ou não gostou do texto?

P: Gostei / achei legal.

Profa.1: Que parte você achou legal? ((silêncio)) Todo / mas diga assim / aquele pedacinho / por exemplo aquele pedacinho assim ((Silêncio)). Não, você está de acordo com o que ela falou ou não tá? ((Ele deve ter respondido positivamente))
Por que você tá?

P: Porque é a realidade do que tá acontecendo / o dia-a-dia.

Profa.1: ((risos)) A gente força, força...

A: Hoje em dia / antigamente / os valores eram mais / todo mundo respeitava os pais / sim senhor / hoje (...)

valores, que a família está desestruturada, com algumas exceções e fala que para ela isso não é normal)).

Profa.2: E você / o que você está chamando de preconceito homossexual? / Em relação a quê? / Eu tô entendendo / eu li o texto.

A: O respeito não há / a parte do do respeito né? / Ninguém / cada um a seu dispor né? Mas ninguém / é / tem que respeitar né? / Ninguém respeita porque fulano é assim gosta de uma coisa diferente / fica:: é / criticando, julgando / falando verbos assim / baixos, vulgares né? / Esses termos que o brasileiro usa no português / Ah é virar ((acho que a pá)) / Esses que é bem vulgar né? / Então, por que não respeitar né?

[...]

Na aula transcrita acima, Andrea já estava bem mais familiarizada com a turma e possuía, como notamos, uma grande participação oral em sala de aula, o que fazia com que as professoras solicitassem também a participação dos outros alunos para que os sujeitos pudessem dialogar a respeito do tema abordado. Nessa aula, como vimos, a aluna já expõe com muita facilidade seu posicionamento a respeito do tema homossexualismo, com ênfase no preconceito sexual, trazido propositalmente por ela, a partir de proposta lançada em aula anterior. Dessa maneira, Andrea defende a identidade homossexual e reconhece claramente que ela é deslegitimada na sociedade, quando apresenta o senso comum e seu estereótipo e o preconceito sofrido por quem é diferente+.

Ainda no texto escrito pela aluna percebemos elementos já trazidos para discussão anteriormente, como a escrita como uma forma de discutir questões de gênero, percebemos isso pela sua indignação diante dos comportamentos sociais que resultam na discriminação sofrida pelos sujeitos que são homossexuais. Notamos também a relação, considerada anteriormente, entre os temas sugeridos pela aluna na primeira aula citada. Estão interligados principalmente os temas violência, sexualismo e preconceito, no qual o gênero é questão central que envolve as outras questões, representadas pela crítica e o desrespeito da sociedade que só valoriza certos estereótipos, como o masculino heterossexual, cultura passada de geração para geração.

postura muito crítica de Andrea nos últimos dados apresentados, nos quais a aluna se posiciona ativamente a respeito das questões tratadas, mostrando a constituição de sua identidade como leitora e produtora ativa de textos em alto grau, pois embora a sociedade considere deslegítima a identidade de gênero em questão, Andrea tenta no decorrer do processo legitimar tal identidade, mesmo contra uma cultura tradicional e padronizadora de gêneros.

Apesar de defender com *unhas e dentes* essa identidade marginalizada, o sujeito em análise em nenhum momento se declara ou afirma-se claramente como homossexual, pelo contrário, em conversas informais ela afirma ter um namorado. Então, percebemos que o que ocorre é um processo de tentativa de legitimação da identidade homossexual, mas não do lado discriminado e deslegitimado, mas do lado considerado norma na sociedade, ou seja, mulher heterossexual. Assim, ao nosso ver, para que a posição de Andrea tenha mais *força* na sociedade é necessário que ela não seja discriminada, não esteja desse lado marginalizado, pois o preconceito para com ela, dessa forma, seria teoricamente menor.

A seguir, apresentamos novamente dados de Andrea, mas agora relacionados à constituição de sua identidade como membro/não-membro da comunidade da Vila dos Pescadores.

3.2.2. Andrea e a constituição de sua identidade como membro/não-membro da comunidade

Tivemos vários momentos de diálogo com Andrea especificamente, mais do que com os outros alunos do curso, porque esse sujeito prontificou-se a nos ajudar nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula pelos pesquisadores envolvidos no processo, como visitas à comunidade para divulgação do curso, realização de matrículas, entrevistas com os alunos voluntários etc. Dessa forma, essa aluna era como uma espécie de guia da comunidade para nós que, até então, conhecíamos pouco dela.

Nesses momentos de interação com Andrea, ela sempre fez questão de se apresentar como não pertencente à comunidade da Vila dos Pescadores, embora sua casa se localizasse na região, a qual a aluna denominava como *o início* da comunidade. Além de Andrea considerar o local em que mora como fora da

morava era própria (comprada há um ano), diferentemente das pessoas da comunidade que não eram proprietários de suas casas.

A seguir apresentaremos um trecho da entrevista com Andrea, realizada por nós e outra pesquisadora na praça Dois Leões (em frente à comunidade da Vila dos Pescadores), no dia 7-5-2008, às 14h30min. Algumas passagens foram destacadas por nós, pois serão usadas posteriormente em nossa fala.

Fragmento de texto 10

E1: Andrea, primeiro a gente quer saber onde é que você mora.

A: Eu aqui / não é bem na colônia não é? / é que a minha casa que a gente mora é separado da colônia / **não tem nada a ver com a colônia / o pessoal da colônia já é:: outra outro departamento** né?

E1: Anram / como assim separado?

A: É porque a casa que a minha mãe compro::u é nossa / a da colônia já:: / tá entendendo? Não faz parte da colônia / mas a gente mora no mesmo local / só que é bem no início.

E1: Anram.

A: Por exemplo eles vão se mudar pro pra:: pro Sobral.

E1: E vocês não.

A: Eles vão a gente não / a gente ou vai ser indenizado ou vai ficar / nessa casa que a gente comprou né?

E1: Certo.

E2: O que é que / Como é hein? / Você mora ou você não mora em uma comunidade / nem Vila dos Pescadores nada assim?

A: O local é na entrada da Vila dos Pescadores né? Só que

E1: Só que ao contrário é próprio.

E2: Seu endereço

A: É próprio.

E2: é Vila dos Pescadores?

A: Não é Avenida Beira Mar.

A: **É / só que é no mesmo local né? / no mesmo local da Vila dos Pescadores né? / Só que no início né?**

E2: Anram.

A: Só que não tem nada a ver com a Vila dos Pescadores / a gente comprou tá com um ano que a gente mora né?

E1: Anram / sei / e o que é que você acha de morar aí / na comunidade?

A: Sinceramente / **eu não gosto muito não.**

E1: Por quê?

A: **O ambiente é um pouco desconfortável.**

E1: Como assim? / Desconfortável como?

A: Assim / as pessoas, o ambiente / eu nunca morei aí / a gente tá com um ano que mora aqui né? / e:: há confusões de vez em quando / há brigas.

E2: Você morava onde antes?

A: Aqui no Verde / aqui atrás.

E2: Anram / Na comunidade do Verde.

A: Sim.

E2: Ah tá.

A: **Aí há brigas / há:: muitas / um pouco de baixaria / é esses detalhes né? / eu não gosto / sinceramente eu não gosto / mas eu tô me acostumando aos poucos.**

Percebemos, no discurso de Andrea, a concretização do que citamos ter sido apresentado em conversas informais com a aluna. Ela não se identifica como membro da comunidade onde mora, apesar de reconhecer que mora no mesmo local, só que **no início**, o que parece ser para aluna melhor do que morar no fim ou meio da Vila dos Pescadores e é esse posicionamento, além do registro de propriedade da casa, que a distingue do pessoal da comunidade: **essa casa que a minha mãe compro::u é nossa / a da colônia já:: / tá entendendo?+**

Ainda na mesma entrevista, logo depois de ter explicado qual parte da comunidade morava, quando questionada pela entrevista **o que é que você acha de morar aí / na comunidade?+**, Andrea responde **Sinceramente / eu não gosto muito não+**. Notamos, nesse momento, que a entrevistadora independente do

da aluna, considera que essa aluna reside na comunidade observada e lança uma pergunta que a coloca como moradora do local e Andrea inicia sua resposta com *%sinceramente+*, logo em seguida dizendo que não gosta. A aluna, assim como a entrevistadora, *%sinceramente+* se reconhece como moradora da comunidade, quando responde ao questionamento, mesmo que há um ano e possuindo o registro da casa em que habita.

Andrea, na parte final da transcrição acima exposta, justifica que não gosta de morar na comunidade, porque o ambiente é *%desconfortável+*, pois no local em questão, segundo a aluna, há brigas, um pouco de baixaria, embora Andrea esteja se acostumando com esses *%detalhes+*.

Percebemos, dessa maneira, que em grande parte do discurso de Andrea, como no início, assim como nas conversas informais citadas, ela se coloca acentuadamente como não pertencente à comunidade da Vila dos Pescadores, apresentando elementos que possam fazer essa distinção em relação aos outros moradores da comunidade. Porém, já no fim da entrevista, podemos ver que, embora a aluna recuse essa identidade de membro do local onde mora, ela se reconhece como habitante do lugar, talvez por aceitar o discurso do outro, como a entrevistadora que também a reconhece como tal, conforme vimos no discurso das duas. Observamos que o que há é um reconhecimento da discriminação do estereótipo de membro da comunidade, a noção de favela citada anteriormente e exposta na fala do prefeito da cidade. Dessa forma, Andrea tenta mascarar essa situação, a procura de elementos que comprovem a constituição de sua identidade como não-membro da comunidade em que vive, fazendo, assim, teoricamente, parte da ideia de um estereótipo considerado legítimo pela sociedade, ou seja, cidadã não-moradora de comunidade de baixa renda, como no caso da Vila dos Pescadores, pertencendo, dessa maneira, a *%maioria homogênea+* da sociedade da cidade de Maceió.

Constatamos também a oscilação na constituição da identidade em questão de Andrea, pois em seu discurso ora percebemos que se identifica, ou procura identificar-se como não-membro da comunidade da Vila dos pescadores, e ora direta ou indiretamente identifica-se como membro da comunidade, embora deixe claro que *%sinceramente+* não gosta, apesar de estar acostumando-se.

Mostramos nos dados de Andrea as constantes mudanças na constituição de suas identidades de gênero e como membro/não-membro de sua comunidade,

a oscilação citada, como a marginalização e a discriminação sofrida por determinada identificação, devido à ideia de estereótipos legitimados e deslegitimados presentes na sociedade atual.

Observamos, assim, que esse movimento de oscilação na constituição das identidades das alunas analisadas também está relacionado à noção de legitimidade, pois há, nos dados apresentados, muitas vezes, a recusa ou tentativa de não se identificar com tal identidade por perceber que essa não é aceita pela sociedade (Regina e Andrea como membros/não-membros da comunidade e, no caso de Andrea, a questão do gênero). Percebemos também nos dados que há a tentativa de legitimação de determinada identidade, através de elevados graus de atitudes responsivas ativas, para, em seguida, declarar-se como tal (Mônica como moradora da comunidade . não favelada) ou não (Andrea . como homossexual).

No presente estudo, então, refletimos acerca do processo de constituição de identidades de Regina, de Mônica e de Andrea, sujeitos pertencentes à Vila dos Pescadores de Jaraguá da cidade de Maceió-AL, através de atividades executadas dentro e fora da aula de Língua Portuguesa, por meio da análise de indícios que nos fazem discutir as identidades em questão, como textos orais e escritos, produzidos pelos sujeitos analisados, vistos como formados a partir da influência de outros sujeitos envolvidos, além do contexto como um todo.

Tentamos, ainda, durante as atividades executadas no projeto, de uma maneira geral, contribuir para a formação de sujeitos ativos na sociedade. Essa contribuição deu-se pelas próprias discussões estabelecidas nas atividades bem como pelo acesso a conhecimentos relativos à língua estudada, aos gêneros discursivos trabalhados. A atitude dos sujeitos, por sua vez, identificamos em graus oscilantes no discurso dos sujeitos trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, refletimos acerca do processo de constituição de alunos na comunidade de baixa renda da Vila dos Pescadores de Jaraguá da cidade de Maceió-AL, em situações de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula e fora dela e através de práticas discursivas, nas quais o sujeito se constitui socialmente com influência da visão que o outro apresenta sobre esse sujeito.

Trabalhamos, especificamente, com dados de três participantes . Regina, Mônica e Andrea . do projeto de pesquisa-ação do qual fazíamos parte como professora-pesquisadora. Essas alunas geralmente apresentavam oscilações de atitudes responsivas ativas na constituição de suas identidades como leitoras e produtoras de textos, como moradoras/não-moradoras da comunidade e, no caso de Andrea, percebemos também oscilação quanto à identidade de gênero.

Toda a pesquisa foi desenvolvida a fim de responder as questões norteadoras colocadas desde o início do projeto. A primeira refere-se a como o aluno apresenta indícios de sua(s) identidade(s). Percebemos esses indícios de identidades através do posicionamento ativo desses sujeitos nas aulas e fora delas ou da recusa de apresentar-se como tal (caso de Mônica com recusa de participação ativa).

Percebemos, ainda, que tanto a recusa quanto o silêncio também se constituem como atitudes responsivas ativas (Bakhtin, 2003, p. 271), embora o último, em alguns casos, possa apresentar menor grau desse ativismo, pois assim

atégia, uma negação diante de uma dada situação (grau mais elevado de atitude), também pode representar dificuldades de interpretação de uma atividade (menor grau), por exemplo. Dessa forma, entendemos que a atitude responsiva ativa, iniciada na compreensão responsiva ativa, sempre vai existir.

Observamos, no entanto que, em algumas situações, as alunas analisadas apresentavam maior grau de ativismo . Regina com participações em atividades desenvolvidas em sala de aula; Mônica com a produção de texto oral (entrevista) e de escrito (sobre o museu); e Andrea com participações orais e escritas ao discutir a questão do gênero e dos papéis na sociedade.

Notamos, ainda, que a noção de legitimidade permeava todo o discurso das alunas quando eles estavam relacionados aos dois últimos focos de análise . a constituição de identidades como membros/não-membros da comunidade (Regina, Mônica e Andrea) e de identidade de gênero (Andrea). Dessa maneira, a tentativa de tornar legítima tal identidade, com argumentos válidos, para, em seguida, identificar-se como tal, representou os indícios de atitudes responsivas ativas em graus mais elevados durante a análise, juntamente com argumentos utilizados por Mônica no texto que falava sobre o museu Misa.

Esses indícios foram confirmados a partir do cruzamento de vários momentos e métodos de coleta de dados, tais como entrevistas, notas de campo, gravações em áudio, produções escritas e orais.

A segunda questão está relacionada ao trabalho executado em sala de aula que, por sua vez, foi realizado através da reflexão sobre a língua e do convite constante à discussão de temas escolhidos pelos próprios alunos. Essas temáticas, portanto, os atingiam. E as atividades, por sua vez, eram desenvolvidas por meio da leitura e da produção de textos, sempre com a preocupação de proporcionar o surgimento de atitudes responsivas ativas cada vez em graus mais elevados, com o objetivo de proporcionar a constituição de identidades de sujeitos ativos na sociedade.

Dessa forma, no início das aulas mostradas na análise dos dados, Mônica apresentava menor grau de atitude responsiva ativa e, ao longo do curso, já mostrava maior grau dessa atitude em textos (antes reproduzidos) e em sua identidade como moradora da comunidade da Vila dos Pescadores (defendendo pontos antes não considerados pelos outros participantes do projeto). Andrea, por

o a homossexualidade (tema não defendido no 1º semestre do curso) como a condição de gênero como um todo, buscando argumentos que convencessem os outros sujeitos com quem se envolvia na prática discursiva de suas ideias.

Os fatores que interferiram no processo de constituição das identidades analisadas foram vários e de diversas naturezas. No que se refere às identidades de Regina e de Mônica como leitoras e produtoras de textos, observamos que influenciaram a auto-estima, que estava relacionada a aspectos físicos e financeiros, e a timidez de cada uma. Notamos também a influência da visão dos outros acerca desses sujeitos, inclusive por parte do sistema educacional que possui como parâmetro de avaliação a leitura oral.

Já em relação às identidades de Regina, de Mônica e de Andrea como moradoras/não-moradoras da comunidade, notamos a influencia da noção de legitimidade considerada pela sociedade. Assim elas reconheciam que sua comunidade era marginalizada e, por isso, posicionavam-se como não pertencente a ela (Andrea), como pertencente com desejo de mudança para melhor (Regina) ou como pertencente, porque, contrariamente à visão popular, possui aspectos positivos (Mônica).

A constituição de gênero de Andrea, também, recebia a mesma influência social, pois, embora a aluna defendesse a posição de mulher homossexual, ela não se declarava como tal, talvez por reconhecer a noção de marginalização sofrida, então, a aluna defendia essa identidade, de certa forma, de fora dela.

Por último, notamos que o trabalho executado pelo projeto de pesquisa-ação no qual nos inserimos foi uma forma de contribuir para a constituição de identidades de alunos como sujeitos ativos na sociedade, embora essa seja uma pequena contribuição, já que poucos sujeitos tiveram a oportunidade de participar dessa pesquisa-ação.

Assim, trabalhar as habilidades da língua em adequação a contextos específicos, conscientizando esses sujeitos de seu papel transformador na sociedade, influencia na constituição desses alunos enquanto cidadãos cada vez menos passivos e mais ativos a fim de melhorar a realidade em que se encontram.

Consideramos, assim, que este trabalho, por fazer parte do corpo maior de pesquisa-ação mencionado, também representa uma parcela de contribuição à sociedade, o que afirmamos, muitas vezes, ser o papel das pesquisas desenvolvidas

de trazemos pequenas discussões que podem convidar à reflexão e à busca de conhecimentos para o fenômeno observado. Tais discussões poderão encaminhar outras futuras, em relação à mesma comunidade ou a comunidades em situação similar.

Avaliamos, dessa maneira, que conseguimos responder aos questionamentos apresentados inicialmente e que, portanto, atingimos os objetivos propostos. Posteriormente, podemos nos aprofundar nas questões aqui tratadas, já que elas nos instigam à reflexão. Pensamos talvez em trabalhar com os mesmo sujeitos em outras situações, já que o projeto de pesquisa-ação desenvolvido pelo Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas continua a atuar na formação de leitores e produtores de textos em comunidades de baixa renda, incluindo moradores de outras comunidades, como atualmente a do Vale do Reginaldo, e as três alunas analisadas neste estudo ainda participam das aulas do projeto $\%A$ autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM e LE+.

Pretendemos, ainda, trabalhar com a comunidade da Vila dos Pescadores do bairro de Jaraguá para tentar chegar a respostas de alguns questionamentos que, de uma maneira ou de outra, agora fazem parte de nós, o nosso eu que influenciou na constituição das identidades tratadas e que foi, por elas, influenciado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTINE, Mikhail. *Pour une philosophie de la langue*. Paris: Editions L'Age de l'Homme, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo. S.d.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo, UNESP, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORBA, Rodrigo. Discurso e (trans)identidades: interação, intersubjetividade e acesso a prevenção de DST/AIDS entre travestis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. n.2. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 441-473.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro. Ensino de língua portuguesa: concepções e prática. *Revista Leitura: Sala de aula de língua*. EdUFAL, n. 21, p. 63-79, 1998.

em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1993.

COIMBRA, Alda. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero da mulher. *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 209-232.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of social behavior*. 1990. p. 43-63.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. artes de fazer. Trad. Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34,1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.195-208.

KLEIMAN, Angela (org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes; 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

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.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Ivani fazenda (Org.). Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Maria Bernadete de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *Leitura, escrita e ensino*. Rita Maria Diniz Zozzoli e Maria Bernadete de Oliveira (orgs.). Maceió: EdUFAL, 2008. p. 171-190.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético político como categoria da análise da dialética exclusão/inclusão. *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Bader Sawaia (org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante*. Disponível em <http://letras.terra.com.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em 05 de junho de 2010.

SIGNORINI, Inês. A questão da identidade legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* In: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Fortaleza: UFC, 2000. p. 211. 218.

TILIO, Rogério. O Jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Discurso de identidades*: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 89-111.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERÇOSA, Danielly. *Dificuldades no ensino-aprendizagem de língua materna*. Maceió: Mimeo, 2007.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ZIZLER, Slavoj. O novo eixo da luta de classes. Caderno Mais!, 5/9/2004, *Folha de São Paulo*, p. 8-11.

ZOZZOLI, Rita. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Rita Maria Diniz Zozzoli (org.). Maceió: EDUFAL, 2002.

ZOZZOLI, Rita. O processo de construção de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca da autonomia. *Trabalhos em linguística aplicada*, n. 33. Campinas: UNICAMP/IEL, 1999.

APÊNDICES

Apêndice 1: Entrevista semi-estrutura realizada com os alunos

1. Onde você mora?
2. O que você acha de ser morador dessa comunidade? Por quê?
3. Onde você trabalha?
4. Você gosta do que faz (profissão)? Por quê?
5. Você gosta de ler? Por quê?
6. O que você costuma escrever na sua vida, no seu dia-a-dia?
7. Existe relação entre o que você lê (na aula de português) e o seu dia-a-dia?
8. Você gosta de escrever? Por quê?
9. O que você costuma ler?
10. O que você acha do que você escreve?
11. Como você se vê como leitor(a)?
12. Falta alguma coisa para você ler e escrever melhor?
13. Do que você mais gostou nas aulas de português?
14. Do que você menos gostou nas aulas de português?
15. O que você gostaria de ver/fazer nas aulas e que ainda não foi feito?
16. Por que você desistiu do curso (ou permaneceu no curso) de português?
17. Por que você acha que as outras pessoas desistiram do curso?
18. Quem é você?
19. Existem pessoas que não sabem ler ou escrever na sua comunidade?

s (o que falta a essas pessoas, como eles vivem
etc.)?

Apêndice 2: Tabulação de 41 questionários de matrículas

1- Faixa etária:

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

2- Sexo:

Feminino	31 pessoas
Masculino	7 pessoas
Não respondeu	3 pessoas

3- Atividade profissional atual:

Não	24 pessoas
Sim	23 pessoas
Qual?	
Pescador	5 pessoas
Não respondeu	3 pessoas
Atendente	2 pessoas
Doméstica	1 pessoa
Estudante	1 pessoa
Garçonete	1 pessoa
Marisqueira	1 pessoa
Operador de caixa	1 pessoa
Profa de reciclagem	1 pessoa
Vigilante	1 pessoa

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nal:

Não	50 pessoas
Sim	5 pessoas
Qual?	
Não respondeu	4 pessoas
Artesã	3 pessoas
Respondeu sem especificar	2 pessoas
Comerciante	1 pessoa

5- Profissão que gostaria de ter:

Não respondeu	7 pessoas
Guia turístico	5 pessoas
Técnico em informática	4 pessoas
Não escolheu	4 pessoas
Advogado	3 pessoas
Resposta anulada	3 pessoas
Administrador	1 pessoa
Arquiteto	1 pessoa
Auxiliar de cozinha de restaurante	1 pessoa
Bancário	1 pessoa
Dentista	1 pessoa
Eletricista	1 pessoa
Enfermeiro	1 pessoa
Engenheiro de produção	1 pessoa
Farmacêutico	1 pessoa
Jornalista	1 pessoa
Médico	1 pessoa
Nutricionista	1 pessoa
Professora de inglês e português	1 pessoa
Promotora de eventos	1 pessoa
Psicóloga	1 pessoa
Secretária	1 pessoa

6-Formação escolar:

Nível médio completo	14 pessoas
Nível médio incompleto	12 pessoas
Nível fundamental incompleto	9 pessoas
Nível fundamental completo	3 pessoas
Não respondeu	3 pessoas

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

7- Estudou português.

Sim	38 pessoas
Não	0

Se sim, opções correspondentes que fez na escola:

Leitura	36 pessoas
Ditados	32 pessoas
Exercício de gramática	24 pessoas
Cópias	23 pessoas
Outras atividades.	Qual/ quais
Redação	4 pessoas
Outras atividades sem especificação	2 pessoas
Compreensão e interpretação de textos	1 pessoa
Debates	1 pessoa
Estudou tudo de português	1 pessoa
Português básico	1 pessoa
Redação	1 pessoa
Textos	1 pessoa

8- Estudou inglês:

Sim	29 pessoas
Não	5 pessoas

Quantos anos :

2 anos	5 pessoas
4 anos	5 pessoas
1 ano	4 pessoas
6 anos	4 pessoas
7 anos	4 pessoa
Anos escolares	2 pessoas
3 anos	1 pessoas
5 anos	1 pessoa
8 anos	1 pessoa
3º ano	1 pessoa
7ª série	1 pessoa

Local :

Escola/ colégio	31 pessoas
-----------------	------------

Se sim, opções correspondentes que fez na escola:

Leitura	23 pessoas
Exercício de gramática	23 pessoas

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Cópias	10 pessoas
Outras atividades	Qual/ quais ?
Não respondeu	7 pessoas
Resumo	1 pessoa
Relatório	1 pessoa
Outras: todas	1 pessoa

9- Por que você quer estudar português?

Aprender mais ou melhor a língua	13 pessoas
Aperfeiçoamento do português (vocabulário)	9 pessoas
Falar direito (correto)	5 pessoas
Não respondeu	4 pessoas
Ter mais conhecimento	3 pessoas
Concursos	2 pessoas
Para melhorar a comunicação (quando necessário)	2 pessoas
Por dificuldade na matéria	2 pessoas
Aprender conceitos	1 pessoa
Aprender mais do que a escola ensinou	1 pessoa
Ama estudar português	1 pessoa
Entender o português	1 pessoa
Melhorar o desempenho pessoal e profissional	1 pessoa
Para fazer redação	1 pessoa
Por que português é mais difícil que outras línguas	1 pessoa
Não sabe direito	1 pessoa

10- Por que você quer estudar inglês?

Oportunidade de emprego (outras áreas)	13 pessoas
Ganhar conhecimento (outra língua)	6 pessoas

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	essoas
Para falar melhor	4 pessoas
Progredir profissionalmente	4 pessoas
Aprender mais	4 pessoas
Adequar-se as exigências do mercado de trabalho (melhorar o currículo)	3 pessoas
Não respondeu	3 pessoas
Pela profissão de guia turístico	2 pessoas
Gostar	2 pessoas
Para melhorar a comunicação	2 pessoas
É um sonho	2 pessoas
Pela importância	1 pessoa
Por que não aprendeu no colégio	1 pessoa
Para concurso	1 pessoa
Por curiosidade	1 pessoa
Reforçar o tido na escola	1 pessoa
Comunicar-se com os turistas	1 pessoa
Entender o que os ingleses falam, catam	1 pessoa
Tem dificuldade	1 pessoa

11- Seu pai estudou em escola/ colégio?

Sim	23 pessoas
Não	13 pessoas

Série/ ano :

Não respondeu	5 pessoas
Até a 8ª série	4 pessoas
Fundamental incompleto	4 pessoas
2ª série	2 pessoas
4ª série	2 pessoas
Médio incompleto	2 pessoas
Médio completo	2 pessoas
Resposta anulada	2 pessoas
Não sabe	2 pessoas
5ª série	1 pessoa
7ª série	1 pessoa

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

colégio?

Sim	52 pessoas
Não	6 pessoas

Série/ ano:

Fundamental incompleto	10 pessoas
Médio completo	4 pessoas
4ª série	3 pessoas
Não respondeu	3 pessoas
Primário	1 pessoa
2ª série	1 pessoa
3ª série	1 pessoa
Até a 4ª série	1 pessoa
5ª série	1 pessoa
6ª série	1 pessoa
Até a 7ª série	1 pessoa
Até a 8ª série	1 pessoa
3º ano	1 pessoa
Fundamental completo	1 pessoa
Médio incompleto	1 pessoa